



Facultad de Educación

Máster en Formación del Profesorado de Educación  
Secundaria

**LA LEYENDA NEGRA AMERICANA EN  
SEGUNDO DE BACHILLERATO: ANÁLISIS DE  
LIBROS DE TEXTO, ESTUDIO DE CASO Y  
LÍNEAS DE MEJORA DIDÁCTICA**

**THE AMERICAN BLACK LEGEND: ANALYSIS OF  
TEXTBOOKS, CASE STUDY AND LINES OF  
DIDACTIC IMPROVEMENT**

Autor: Óscar Diego Arroyo

Especialidad: Geografía, Historia y Filosofía

Director: Alonso Gutiérrez Morillo

Curso: 2018/19

Convocatoria: julio 2019

## RESUMEN

La cuestión de la leyenda negra y blanca puede considerarse como uno de los mejores paradigmas de lo que significa un debate historiográfico. Se trata de una controversia histórica de difícil encuadramiento, cuya resolución no parece que esté cercana. La polarización con la que se ha enfrentado la historiografía a la herencia hispánica en América hace suponer la posibilidad de una traslación hacia la Educación, en general, y hacia segundo de bachillerato en particular. Para clarificar dicha hipótesis este trabajo tiene como objeto de estudio dos elementos: en primer lugar, los libros de texto más utilizados a la hora de abordar la asignatura de Historia de España en segundo de bachillerato, a los que se acerca para analizar en qué modo tratan y describen alguno de los procesos polémicos a los que nos remiten las dos corrientes historiográficas descritas; en segundo término, se pretende, mediante un estudio de caso, materializado en una encuesta dirigida al alumnado de un determinado instituto público de la Comunidad Autónoma de Cantabria, el conocer su posicionamiento y percepción sobre algunas cuestiones controvertidas seleccionadas. Comprobadas las hipótesis, el último objetivo del trabajo radica en la propuesta didáctica de un posicionamiento alternativo que supere la dicotomía historiográfica tradicional y que se haga eco de las corrientes historiográficas que abogan por una visión ponderada sobre la cuestión.

**Palabras clave:** Leyenda Negra, Segundo de Bachillerato, Historia de España, Libros de Texto.

## ABSTRACT

The question of the black legend can be considered as one of the best paradigms of what a historiographical debate means. It is a historical controversy of difficult framework, whose resolution does not seem to be close. The polarization with which historiography has confronted the Hispanic heritage in America led to the supposition of a shift towards education in general and the second year of bachillerato in particular. In order to clarify this hypothesis, this work has as its object of study two elements: first, the most used textbooks at the time of approaching the subject of history of Spain in the second year of bachillerato, to which it approaches to analyze in what way they deal with and describe some of the controversial processes to which the two historiographical currents described refer; secondly, it's intend, through a case study, materialized in a survey aimed at students of a certain public institute of the autonomous community of Cantabria, to know their positioning and perception on selected controversial issues. Tested the hypothesis, the last objective of the work lies in the didactic proposal of an alternative positioning that overcomes the traditional historiographic polarization and echoes the historiographical currents that advocate a weighted vision on the issue.

**Keywords:** Black Legend, Segundo Bachillerato, History of Spain, Textbooks.

## ÍNDICE:

<b>1. INTRODUCCIÓN: OBJETIVOS, METODOLOGÍA E HIPÓTESIS DE TRABAJO.....</b>	<b>1</b>
<b>2. ESTADO DE LA CUESTIÓN. LA DICOTOMÍA INTERPRETATIVA DE LA CONQUISTA Y COLONIZACIÓN ESPAÑOLA DE AMÉRICA: LA NECESIDAD DE UN ANÁLISIS HISTÓRICO RIGUROSO .....</b>	<b>5</b>
2.1.    INTRODUCCIÓN AL SOFISMA DE LA HISPANOFOBIA Y LA LEYENDA NEGRA .....	6
2.1.1. <i>Los orígenes americanos de la leyenda negra: Bartolomé De Las Casas y la utilización de su obra.....</i>	7
2.1.2. <i>La situación del indígena posconquista: idealización y demografía.....</i>	9
2.1.3. <i>La deuda histórica española: el discurso nacionalista y los tesoros robados .....</i>	10
2.1.4. <i>La configuración de una sociedad discriminatoria por adscripción racial .....</i>	12
2.2.    LA CONTRAPARTIDA: INTRODUCCIÓN A LA LEYENDA BLANCA .....	14
2.2.1. <i>La consideración política de los territorios del Nuevo Mundo: ¿Reinos o Colonias? .....</i>	15
2.2.2. <i>Los indígenas como sujetos de derecho y evangelización.....</i>	17
2.2.3. <i>La herencia cultural: los elementos positivos de la presencia española en América .....</i>	19
2.3.    NECESIDAD DE UN JUICIO HISTÓRICO JUSTO: NI LEYENDAS NEGRAS NI ÁUREAS .....	21
<b>3. EL ESTUDIO SOBRE LA PRESENCIA ESPAÑOLA EN AMÉRICA EN SEGUNDO DE BACHILLERATO .....</b>	<b>25</b>
3.1.    RECORRIDO NORMATIVO .....	25
3.2.    LOS LIBROS DE TEXTO: RASGOS GENERALES ANALIZADOS .....	26
3.2.1. <i>El obispo de Chiapas y la Brevisima como paradigma.....</i>	27
3.2.2. <i>El proceso de conquista y sus consecuencias .....</i>	28
3.2.3. <i>El mito del Dorado: de Conquistadores a la Corona .....</i>	29
3.2.4. <i>La esclavitud indígena: situación perpetua .....</i>	31
3.2.5. <i>La estructura social en el nuevo mundo: ¿racismo cientificista en los siglos XVI y XVII? .</i>	33
3.2.6. <i>Los elementos positivos de la presencia hispana en América: silencios y visiones tendenciosas .....</i>	34
3.3.    ESTUDIO DE CASO: LA VISIÓN DEL ALUMNADO EN UN CENTRO DE CANTABRIA .....	36
<b>4. LÍNEAS DE ACTUACIÓN PARA LA MEJORA DIDÁCTICA.....</b>	<b>39</b>
4.1.    REPLANTEAMIENTO DEL USO DEL LIBRO DE TEXTO EN EL AULA: ¿PARADIGMA DE LAS CLASES DE HISTORIA? .....	40
4.2.    «LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA COMO PUENTE DE ENCUENTRO».....	41
4.3.    EL ACERCAMIENTO A LAS FUENTES Y LA HISTORIOGRAFÍA: REFUERZO DEL ESPÍRITU CRÍTICO.	42
4.4.    PROPUESTA DE TRABAJO EN EL AULA: LOS ARGUMENTOS DICOTÓMICOS TRAÍDOS A DEBATE .....	44
<b>5. CONCLUSIONES.....</b>	<b>45</b>
<b>6. ANEXOS .....</b>	<b>51</b>
ANEXO 6.1. MATRIZ DE ANÁLISIS UTILIZADA CON LOS LIBROS DE TEXTO .....	51
ANEXO 6.2. ENCUESTA REALIZADA AL ALUMNADO DE SEGUNDO BACHILLERATO Y RESULTADOS .....	59
ANEXOS 6.3. Y 6.4. GRÁFICAS QUE MUESTRAN LA IMPORTANCIA POBLACIONAL DE COLECTIVOS MESTIZOS Y AFRICANOS .....	62
<b>7.BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>64</b>
<b>8. FUENTES LEGISLATIVAS.....</b>	<b>72</b>

## 1. INTRODUCCIÓN: OBJETIVOS, METODOLOGÍA E HIPÓTESIS DE TRABAJO<sup>1</sup>

La América española durante los tres primeros siglos de dominación peninsular, según las actuales leyes educativas que establecen el currículo de segundo Bachillerato, esto es, el *Decreto 38/2015, de 22 de mayo*, del B.O.C. y el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre*, del B.O.E, deben ser estudiadas en el tercer bloque de contenido: *La formación de la Monarquía Hispánica y su expansión mundial (1474-1700)*. El problema de la cuestión radica en que este proceso histórico ha sido objeto de controversia dentro del estudio historiográfico, lo que repercute de forma directa en la forma en la que se abordan los hechos en las aulas de bachillerato. La razón parece residir en el hecho de que su conocimiento va más allá de un análisis propiamente histórico para inmiscuirse en territorios propios del enfrentamiento ideológico y del interés partidista de quienes lo abordan (Molina, 2012). Es por ello, por lo que el objetivo general del presente trabajo es estudiar la influencia que tienen las corrientes historiográficas en el abordaje de la conquista y colonización española de América en los principales libros de texto de Historia de España de segundo bachillerato y conocer, igualmente, la percepción sobre la presencia española en América que tiene el alumnado de la asignatura de Historia de España de segundo bachillerato, en el curso 2018-2019, en un centro público de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Todo ello para terminar proponiendo líneas de mejora a la hora de abordar la cuestión.

La hipótesis de la que parte el trabajo es que no existe una visión ponderada sobre la presencia española en América entre los libros de texto y el alumnado, de forma que la corriente historiográfica de la leyenda negra está presente en la mayor parte de los libros de texto y entre el alumnado de segundo bachillerato generando una percepción negativa sobre la América española. La situación de letargo de la herencia cultural española ha tratado de ser contrarrestada por una corriente triunfalista y de realce de los elementos positivos de la presencia española en América. No obstante, frente a las visiones

---

<sup>1</sup> Consideraciones importantes: el presente trabajo hace uso del genérico masculino y del estilo APA, sexta edición, a partir de las indicaciones presentadas por la Biblioteca de la Universidad de Alcalá (2016).

maniqueas y simplistas que abundan en la interpretación de un hecho histórico que se prolongó durante siglos, la investigación historiográfica aboga en la actualidad por un estudio alejado de narrativas nacionalistas, antiespañolas, victoriosas o partidistas. Acometiendo una revisión histórica que ayude a cambiar paulatinamente mentalidades y visiones deformadas. Se hace indispensable, para el triunfo de esta visión moderada, que el sistema educativo se haga eco de las tendencias historiográficas más rigurosas y objetivas. Es este motivo lo que hace necesaria una mejora didáctica en torno a la Historia de España de segundo bachillerato.

Para comprobar la veracidad de nuestras hipótesis se utiliza, en primer lugar, una metodología cuantitativa en base a un método descriptivo y correlacional. Tomando como referencia a Quintanal Díaz y García Domingo (2012) «la investigación cuantitativa es aquella en la que nos centramos en la medida de cuantificación de variables y en el análisis estadístico de las mismas» (p. 25). Partimos de un método descriptivo que trata de especificar las características de las corrientes historiográficas, buscando especificar los rasgos y perfiles más importantes del fenómeno que se somete a análisis (Hernández, Fernández y Baptista, 2007). Dentro de este análisis de variables el que se más se ajusta a nuestros objetivos corresponde al método correlacional cuyo propósito según Hernández, Fernández y Baptista (2007) se basa en «evaluar la relación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables» (p. 63), existiendo en esta investigación tres variables. Concretamente partimos de una variable independiente como son las corrientes historiográficas que tratan la conquista y presencia española en América y que influye sobre dos variables dependientes: los libros de texto de segundo bachillerato y la percepción del alumnado de ese curso académico. En resumen, el fenómeno educativo que queremos estudiar es uno de los muchos que establecen entre ellos una relación que no es casual, pero en el que influyen mutuamente unas variables (Pantoja, 2009). No obstante, somos conscientes que en la variable dependiente de la percepción del alumnado pueden influir otras variables extrañas que no podemos controlar: tales como la formación previa del alumnado en la materia que se somete a análisis.

En segundo lugar, utilizamos una metodología cualitativa orientada al estudio interpretativo de los libros de texto y los resultados de las encuestas realizadas al alumnado de segundo bachillerato. Según Sandín (2003) «la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales para la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento» (p.276, citado en Bisquerra Alzina, 2004). Como herramienta que aumente la «validez y calidad» de este estudio cuantitativo hacemos uso de la triangulación entre los contenidos de cada libro de texto y encuesta, en relación con los otros, y respecto a un estado de la cuestión sostenido por especialistas destacados, como veremos a continuación (Benavides, Gómez-Restrepo, 2005, p. 118).

De esta forma, vamos a utilizar dos técnicas diferentes en función de los objetivos del trabajo. La primera de ellas se basa en el análisis del contenido de los distintos libros de texto concretándose en la utilización de una matriz de análisis para comprobar el grado de influencia de las corrientes historiográficas sobre la conquista y colonización de América, o el predominio de alguna de ellas, en cinco libros de texto de Historia de España. En este caso realizamos un análisis sistemático del contenido de los diferentes manuales de texto lo que se encuentra en estrecha relación con el escenario educativo ya que «a pesar de la progresiva introducción de nuevos recursos en las aulas fruto del desarrollo de las TICs, el libro de texto sigue siendo uno de los materiales más utilizados y cuyo protagonismo en la configuración de la práctica escolar ha sido decisivo» (Braga y Belver, 2014, p. 199).

La segunda técnica utilizada consiste en un cuestionario dirigido al alumnado de segundo bachillerato de un determinado centro escolar con el objeto de conocer la incidencia que tienen las diferentes corrientes historiográficas en la percepción del alumnado sobre la conquista y la América española. Esta técnica se materializa en la elaboración y utilización de un cuestionario para el alumnado incidiendo en temas controvertidos y tomando como muestra los dos grupos (de ciencias y tecnología y ciencias sociales y humanidades) que estudian la asignatura Historia de España en el centro público objeto de estudio,

realizando, por tanto, un estudio de caso que permita alcanzar una «mejor comprensión del fenómeno concreto a estudiar» (Álvarez Álvarez y Fabián Maroto, 2012, p. 6).

Hacemos uso del cuestionario debido a que se trata de una de las técnicas de recogida de datos más usual, funcional y rápida. En nuestro caso nos basamos en un cuestionario de preguntas cerradas con tres opciones de respuestas posibles. Hemos elegido preguntas cerradas porque, «al contrario de las abiertas, son fáciles de asignar valores numéricos o codificar y preparar para su análisis» (Albert, 2007, pp. 116-117). No obstante, en una pregunta (véase segunda pregunta del anexo 6.2.) incluimos una opción abierta porque pensamos que era conveniente acercarse a la naturaleza de las respuestas que nos da el alumnado y porque pensábamos que el tipo de respuesta era difícilmente resumible «en unas pocas categorías» prefijadas (López-Roldán y Fachelli, 2015, p. 20). Asimismo, esta pregunta abierta está pensada como vía de control de la influencia de la variable extraña que hemos señalado previamente, esto es, la formación previa que tiene el alumnado en la materia.

Una vez conocido cómo se aborda la presencia española en América en segundo de bachillerato, sumado a los problemas explicativos que presentan tanto la leyenda negra como Aurea, esto es, que ambas cayeron en análogas situaciones al contemplarse rasgos como la utilización partidista de la información y el realce de unos elementos frente a otros, este Trabajo Fin de Máster propone un posicionamiento alternativo que supere la polarización historiográfica tradicional. Para ello se hace eco de la visión rigurosa y ponderada acerca del proceso histórico de conquista y presencia española en América que proponen una serie de autores como Elliott (2012) o Molina (2011). Esta visión equilibrada y reflexiva pretende poner de relieve la asimetría y complejidad de un proceso variado y extendido en el tiempo que incluyó, como no podía ser de otra forma, tanto aspectos «negativos» como «positivos»<sup>2</sup>. Todo ello se traduce

---

<sup>2</sup> Debemos considerar siempre que adjetivos como «positivo» o «negativo» se tratan de valoraciones subjetivas basadas en percepciones individuales. Sin embargo, para superar esta situación deben presentarse los hechos, tomados como dicotómicos en las corrientes historiográficas de la leyenda negra y blanca, para que el lector pueda obtener una visión propia; contraponiéndose todo ello al ocultamiento interesado de cualquier elemento contrario al discurso triunfalista u oscurantista que se ha venido planteándose en estas dos corrientes historiográficas.

en una propuesta didáctica que incida en la comprensión, por parte del alumnado, de «que en el análisis del pasado hay muchos puntos de vista diferentes» (Prats, 2001, p. 16) y que contribuya a la «formación de una nueva sociedad de jóvenes críticos y reflexivos» (Perafán Cabrera, 2014, p. 151).

## **2. ESTADO DE LA CUESTIÓN. LA DICOTOMÍA INTERPRETATIVA DE LA CONQUISTA Y COLONIZACIÓN ESPAÑOLA DE AMÉRICA: LA NECESIDAD DE UN ANÁLISIS HISTÓRICO RIGUROSO**

La presencia española en América, extendida a lo largo de más de tres siglos, ha sido objeto de diferentes líneas interpretativas que, por lo general, han explicado la herencia hispánica en base a dos actitudes dicotómicas. La primera ha resaltado los aspectos negativos de la colonización y ha recibido el nombre de leyenda negra. Este discurso tuvo su formulación en los albores de la Europa moderna dominada por la Dinastía de los Habsburgo y en donde Castilla se establecía como soberana y cabeza de un imperio que se extendía desde Europa hasta Asia y América. La perpetuación del discurso, debido a diferentes factores sociopolíticos como veremos, no ha cambiado sin embargo los argumentos básicos de su ideario: la obra de Las Casas como eje vertebrador de la actuación española respecto al indígena americano, la idealización de los naturales de Indias, la configuración de una sociedad discriminatoria y la explotación de los recursos naturales del territorio con una influencia decisiva hasta la actualidad.

La respuesta a esta línea interpretativa ha venido de la mano de resaltar los elementos positivos de la presencia española y, sobre todo, de realizar una tarea de desprestigio de los argumentos urdidos por la leyenda negra, en especial, de la figura de Las Casas y su obra. Esta leyenda aurea, originada como defensa por parte de autores españoles frente a los ataques de los ilustrados europeos tuvo su auge durante el franquismo; sin embargo, su vigencia es comprobable hasta la actualidad con verdaderos éxitos editoriales como los de Elvira Roca (2018) que, como señala Kagan (2018), basan su éxito en la «perpetuación del relato áureo de la Historia de España» (p. 281).

Frente a las visiones maniqueas y simplistas, que abundan en la interpretación de un hecho histórico que se prolongó durante siglos, la



investigación historiográfica aboga en la actualidad por un estudio alejado de narrativas nacionalistas, antiespañolas, victoriosas o partidistas. Acometiendo una revisión histórica que ayude a cambiar paulatinamente mentalidades y visiones deformadas.

## **2.1. INTRODUCCIÓN AL SOFISMA DE LA HISPANOFOBIA Y LA LEYENDA NEGRA**

La dominación española en las Américas, que abarcó más de tres siglos (cuatro, si incluimos a Cuba y Puerto Rico) fue uno de los logros imperiales más importantes en toda la historia (Powell, 2008a). Más los siglos de su dominio imperial le crearon un conjunto de enemigos que, mezclando intereses sociopolíticos, económicos y los odios intensos de conflictos religiosos, hicieron que España y sus actos fueran los primeros en sufrir el impacto de la imprenta como arma de propaganda (Álvarez Junco, 2013).

El poderío español fue blanco de ataques devastadores de sus enemigos, que iniciaron la moda en Occidente de denigrar a España y a todo lo español, montando de tal forma su propaganda, que llegaron a confundirla con las verdades de la Historia (Powell, 2008b). Esta denigración conocida como la leyenda negra tiene una doble vertiente: la europea y la americana. Sin embargo, sus consecuencias son más palpables en el Nuevo Mundo donde el estigma ha sido más largo y profundo (Ibañez, 2018) (Molina, 1991). Pocos temas hay tan expuestos al debate y a la controversia como los de la Conquista de América, su colonización, su evangelización y la catástrofe demográfica que entonces se produjo (Molina, 1991) (Molina, 2011).

Con el paso de los años, los cambios en la situación geopolítica de Europa occidental determinaron que desde mediados del siglo XVIII la propaganda antiespañola ya no buscara atacar a la mayor potencia de esa zona, sino a un país que se encuentra en la periferia de una Europa moderna en vías de construcción. De ahí que en el siglo XVIII los ataques europeos a España se concentren en su atraso, ignorancia y rechazo al progreso y a la modernidad (Checa, 2012). Fue a finales del XVIII y comienzos del XIX cuando a su utilización en la Edad Moderna por las potencias rivales del Imperio Español, se

sumaron los próceres de la Independencia quienes presentaron la época de dominio bajo la metrópoli como tres siglos de saqueo y explotación. El resurgimiento de las interpretaciones negativas sobre el descubrimiento y conquistas españolas ofrecía a los líderes de las independencias argumentos no solo para deslegitimar el dominio de la Monarquía católica en América, sino también para incluir su lucha en el movimiento global de emancipación de la Humanidad del proyecto ilustrado (Pérez Vejo, 2016).

Desde entonces la crítica a la actuación española en América se ha conjugado bajo el abrigo de diferentes líneas interpretativas que, por lo general, han interpretado la Historia de España bajo el marco de leyenda negra iniciado en los siglos pretéritos y que llegan hasta la actualidad. Las diferentes interpretaciones se han dado tanto desde fuera de España, como desde la propia Península, esta última como consecuencia de la asimilación de los postulados oscurantistas que ocurrió con el movimiento regeneracionista tras la pérdida de los últimos territorios ultramarinos españoles (Castillo Caballero, 2006) (Álvarez Tardío, 2009). Pero si bien los agentes de crítica hacia la Historia de España han cambiado, con los argumentos no ocurre lo mismo, en el siglo XVIII, como ahora, se repiten los mismos puntos de controversia: el trato al indio, la explotación de los recursos naturales y la configuración de una sociedad colonial discriminatoria vertebran el eje de la crítica hacia la presencia española, de más de tres siglos, en América.

#### **2.1.1. Los orígenes americanos de la leyenda negra: Bartolomé De Las Casas y la utilización de su obra**

Bartolomé de Las Casas (1484-1566), fraile dominico y obispo español en Chiapas, fue el principal responsable de los deformados puntos de vista sobre los españoles y su papel en América (Powell, 2008a) (Pérez, 2013). Paradójicamente, no fue esa su intención, ni la finalidad de sus escritos. El contenido de su obra, redactada de forma impulsiva en el marco de un acalorado debate sobre la protección del «indio», fue tomado como verdad absoluta por los rivales de la Monarquía Hispánica y hoy se ha convertido en la cita obligada de todos los que, con igual actitud, se han referido a la conquista y América

española, permaneciendo sus escritos como el centro de la denigración del pasado histórico español (Powell, 2008b) (Molina, 1991) (Elliott, 2012).

Su obra cumbre fue *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* publicada en 1552. La *Brevísima* pertenece a un género literario proveniente de la Edad Media, basado en la tradición secular, y que consistía en un sistema de formación a base de polémica, por lo tanto, consiste en un género literario cuya poética incluía las exageraciones por definición<sup>3</sup>. La hipérbole, según Elvira Roca, «alcanza el disparate y sobrepasa con creces los límites de la difamación» (Roca, 2018, p.308). Fueron las prensas calvinistas neerlandesas las que, en medio del proceso de insurrección de los Países Bajos contra la Monarquía de los Habsburgo, a través de la creación de grabados para la obra<sup>4</sup>, incorporaron las exageraciones de fray Bartolomé e hicieron de él uno de los pilares de la leyenda negra (Roca, 2018).

Aun si aceptáramos como ciertas las atrocidades conocidas a través del obispo Bartolomé de las Casas, y si se admitiesen como usuales en aquella época, seguiría siendo un error imperdonable, según Powell, «estimarlas como imputables a la totalidad de dichos tres siglos, como frecuentemente se hace». Y es que en todo momento debemos de separar el proceso de conquista con el de estructuración de una sociedad americana que perdura durante tres o cuatro siglos dependiendo de la zona (Powell, 2008a, p. 65).

---

<sup>3</sup> Las Casas acusó a los españoles de matar a más de tres millones de indios solamente en la isla La Española, cuya extensión sumado a los rudimentarios medios de agricultura precolombina, con toda seguridad, no permitía, ni mucho menos, sustentar a una parte de esa cifra. Y estas «evidentes exageraciones se repiten sin crítica y con reiterada insistencia hasta nuestro siglo» (Powell, 2008b, pp. 75-80).

<sup>4</sup> En la difusión de la obra lascasiana jugó un papel de extrema importancia la creación de grabados, que posteriormente todas las ediciones contendrían, por parte de Théodor de Bry en Amberes. Los grabados son un conjunto de diecisiete imágenes atroces: indios descuartizados ante la mirada indiferente de los españoles, niños asados, torturas espantosas o perros devorando humanos. Los grabados De Bry son la razón del éxito sin parangón de la *Brevísima*. El libro de Solórzano Pereira, *De Indiarum Iure*, monumento latino sin precedentes sobre Derecho Indiano, fue lo que se escribió para desmentir a De Bry. Pero una sola imagen de De Bry era un millón de veces más efectiva que todas las sesudas páginas de Solórzano Pereira. Para una visión más completa sobre la cuestión consultar (Roca, 2018, pp. 305-317) y (Arnáiz, 2007, pp. 120-127).

### **2.1.2. La situación del indígena posconquista: idealización y demografía**

La situación en la que quedó la población indígena americana después de la conquista de América fue un tema que inició Las Casas. La primera matización que realizar en torno a la cuestión es la idealización de la que fueron objeto los colectivos indígenas por parte del dominico y que, a través de su relato, se han perpetuado hasta la actualidad. Las Casas concebía a los indios como un todo homogéneo, alejado de la individualidad europea y caracterizados por una bondad natural. Cuando la realidad, por el contrario, demostraba que los indígenas no formaban un sustrato común de población y que más que vivir en armonía los unos se enfrentaban a los otros con frecuencia (situación especialmente cruenta en los estados más complejos como el Imperio Azteca y Maya) (Cledinnen, 1995) (Roca, 2018).

De forma que uno de los logros perdurables de la obra de fray Bartolomé fue haber contribuido notablemente al nacimiento del mito del Edén indígena aplastado por el malvado hombre europeo, el cual conoció en nuestra cultura numerosas versiones. El buen salvaje de Rousseau fue genéticamente lascasiano. No importa si el nativo era antropófago o reductor de cabezas. Su estado de naturaleza le hacía ser intrínsecamente bueno (Cledinnen, 1995). El mito del buen salvaje, por tanto, no fue más que un relevo y una prolongación del mito de la Edad de Oro, del paraíso perdido y de la perfección original de los tiempos primordiales, que encontramos desde las antiguas civilizaciones hasta la cultura religiosa medieval (Bartra, 1993).

La otra vertiente que inauguró la obra lascasiana fue enfatizar generalizaciones (del tipo «24 millones de indígenas murieron a manos de los españoles», «60 millones de indígenas murieron a manos de los españoles», o «los españoles aniquilaron la mayor parte de culturas indígenas»<sup>5</sup>) que han simplificado la historia de la conquista americana (Arnaiz, 2007). El obispo dominico inició una corriente interpretativa que achacó la catástrofe demográfica de la población indígena como consecuencia de las matanzas pertrechadas por

---

<sup>5</sup> Expresiones de este tipo encontramos en la obra de Cuervo Álvarez (2016).

los conquistadores. No hay ninguna duda de que la conquista española fue una catástrofe; sin embargo, la historiografía actual contempla este desastre no tanto por parte de los españoles sino como un proceso de luchas entre indígenas bajo la supervisión europea. A menudo el indio americano fue el mayor destructor de su propia etnia más de lo que lo fueron los españoles. Y esto pudo ocurrir porque el indio carecía de una fidelidad básica al concepto de pueblo o etnia; así los tlaxcaltecos tuvieron un gran placer en ayudar a los españoles a derrotar a sus odiados enemigos, los aztecas; y los aztecas, a su vez, ayudaron a los españoles en su lucha en otras fronteras (Cledinnen, 2007). La Conquista de América por parte de los españoles fue, según Powell, ante todo, una gran labor de diplomacia por parte de los europeos (Powell, 2008a).

De esta forma, Las Casas, en el siglo XVI, no se acercó a las causas que se manejan en la actualidad como más plausibles para explicar el descenso demográfico indígena: como son las enfermedades, epidemias, combates en los que los indios intervenían, voluntariamente, como aliados de los españoles, con el objeto de someter a sus tradicionales enemigos (Powell, 2008a) (Roca, 2018) (Elliott, 2012), o por lógica disminución de su número por razones de mezcla racial, esto último ya lo considera Pérez (2013) al señalar, «Fray Bartolomé, however, did not discuss other relationships such as inter-marriage between the two groups» (p. 18).

### **2.1.3. La deuda histórica española: el discurso nacionalista y los tesoros robados**

Cuando sonó la hora de la independencia en los países latinoamericanos la leyenda negra americana vino muy oportunamente a servir a los propósitos de los criollos independentistas (García Carcel, 2008). La proclamación de independencia por parte de estas nuevas naciones constituyó en sí mismo un rechazo a España, y el esfuerzo mismo de establecerse como naciones soberanas hizo todavía más tajante el rechazo, al echar la culpa a España y a su legado colonial de todas las dificultades que iban experimentando (Elliott, 2012).

Esta narrativa antiespañola fue reforzada en los siglos XIX y gran parte del XX por el creciente contraste entre el desarrollo socioeconómico de América Latina y América del Norte. Mientras que los Estados Unidos lograron convertirse en el primer poder político y económico del mundo, los países latinoamericanos parecieron condenados al fracaso permanente. Frustrados por sus muchos problemas, ciertas líneas políticas presentaron una narrativa nacionalista en la cual se representaron a sí mismos como las víctimas permanentes del imperialismo español. Desde Bolívar, en adelante, se quejaron de que España no había fomentado entre sus súbditos americanos la virtud cívica que se necesitaba para poder regir con éxito su propio destino (Elliott, 2012) (García Carcel, 1992).

Razones muy profundas de autojustificación pueden explicar que viejos tópicos de leyenda negra se sigan repitiendo década a década después de casi dos siglos desde la independencia (Roca, 2018). Se entienden así juicios históricos como los del venezolano Arístides Medina, antiguo presidente del Centro Nacional de Historia de su país, quien insistía en que España «quiere que las heridas queden atrás, que nos olvidemos del genocidio contra los indígenas y del saqueo de las riquezas de América» (Molina, 2012, p. 5). Cabe entonces preguntarse hasta qué punto el recurso al pasado colonial y a los tópicos de la leyenda negra sirve para ocultar fracasos propios y eludir responsabilidades a lo largo de sus dos siglos de vida independiente.

Al referirse a estas cuestiones, John Elliott escribió «una cosa es apuntar que ciertos rasgos específicos de la sociedad colonial hispanoamericana, por ejemplo, la corrupción endémica, arrojaron una sombra funesta sobre la historia de las repúblicas poscoloniales», y otra hacer la denuncia generalizada de que «la herencia española» fue la raíz de sus tropiezos y tribulaciones. En varios sentidos «esta denuncia no es más que el modo en que se ha perpetuado hasta la era poscolonial el solemne mecanismo de la leyenda negra, cuyos orígenes se pueden ubicar en los años tempranos de la conquista y colonización ultramarina» (Elliott, 2006, p. 587).

La situación de robo que se achaca a los españoles está en relación directa con la opinión popular, y con demasiada frecuencia aceptada como doctrina, que prácticamente todos los españoles fueron al Nuevo Mundo como buscadores de oro. Raramente se considera la posibilidad de que los españoles emprendieran la ruta a América por un simple deseo de mejorar fortuna, o que pudieran ir animados de sincero celo religioso o un mero anhelo de establecer hogares y colonizar, o que se interesaran en comenzar una industria ganadera, comercial o agrícola (Powell, 2008a), o que ejecutaran cualquier forma de servicio a la Corona. Salinero (1999) definió así el patrón de emigración a América en las primeras décadas después del Descubrimiento: «celui du conquistador; celui du détenteur d'une encomienda; et [...] l'officier au service de sa majesté» (p. 416).

Sin embargo, la opinión de Powell y Salinero contrastó con la de autores como Joseph Pérez quien distinguía la colonización española y portuguesa de la anglosajona: las colonizaciones peninsulares son de explotación (del subsuelo o del suelo) y no de asentamiento; más concretamente, los peninsulares se contentan con una posesión aristocrática del suelo, suelo trabajado por esclavos o peones, mientras que los anglosajones valorizan ellos mismos la tierra que ocupan cerca de una frontera siempre en movimiento. Según Pérez se trató de la «contraposición de dos temperamentos, de dos estructuras, de dos sociedades que se separan precisamente al alba de los tiempos modernos» en un ideal de la renta-hidalguía (españoles); frente al beneficio y los valores burgueses (Inglaterra) (Pérez, 2014).

#### **2.1.4. La configuración de una sociedad discriminatoria por adscripción racial**

Sobre las cenizas de las civilizaciones destruidas se construyeron paulatinamente unas nuevas sociedades, que no fueron ni españolas ni indígenas sino una combinación innovadora de las dos, basadas en una mezcla de etnias compuesta de españoles, indios y africanos. Ya a mediados del siglo XVII, la nueva América en formación se diferenciaba en importantes aspectos del mundo europeo (Elliott, 2012). A esta sociedad americana se han aplicado desde el análisis histórico términos inexistentes en la época como los de racismo

o indigenismo (Arnaiz, 2007): autores hablan de la configuración de una estructura social estratificada no sólo por la riqueza sino también por el color de la piel y la fisonomía, por lo que los antropólogos llaman fenotipo. Para estos historiadores la sociedad colonial estuvo formada por una élite de blancos y una masa de indios, negros, mulatos, mestizos y la gama de mezclas de los grupos: blanco, indio, negro, denominadas castas (Fallas, 2017).

Sin embargo, el triunfo del mestizaje hizo que a medida que la mezcla «fenotípica» se intensificaba en la sociedad colonial, la diferenciación por medio del color se fue convirtiendo en algo realmente difuso (Salinero, 2000). Las fronteras del color perdieron nitidez, y el control social se hizo cada vez más difícil, al igual que el preservar las jerarquías de etnia o casta en un contexto en el que ellas estaban amenazadas por la proliferación de muy distintas apariencias fenotípicas y de movilidad social tanto ascendente como descendente (Portocarrero, 2013). Como decía Ilona Katzew (2004): «la apuesta es fijar identidades en un contexto cada vez más fluido, donde resulta difícil definir y jerarquizar de una manera precisa e indudable» (p. 171 citado a partir de Portocarrero, 2013).

Como consecuencia, se puede afirmar que el color no era siempre observable y que no era la única premisa para considerar el estatus de una persona<sup>6</sup>. La categoría social estaba entrelazada con dos principios rectores de la sociedad colonial: la «calidad» y la «limpieza de sangre». Para comprobar la limpieza se debía gozar de buena reputación, es decir, de buena fama y opinión en la sociedad, de modo que los conocidos validaran dicha limpieza con sus testificaciones. Por ello, la calidad, el color y la limpieza dependían de las posibles relaciones de amistad o de la eventual animadversión de una comunidad. Asimismo, la limpieza estaba condicionada por «no tener raza» y

---

<sup>6</sup> La invención de la categoría de color, como la más visible indicación de raza y luego en el XVIII simplemente como un equivalente de ella, tanto como la invención de la categoría de blanco, fueron inventos británicos, ya que no hay huellas de esas categorías en las crónicas y otros documentos de los primeros cien años de colonialismo ibérico en América. Para el caso británico existe una extensa bibliografía siendo el caso más famoso el de Allen, T. (1994). En dicha obra, en especial de pp. 3-30, se relaciona el surgimiento de un «system of racial slavery» a raíz de las circunstancias propias de la Corona inglesa en las primeras fases de la conquista americana, con la restricción de acceso al capital humano africano, la utilización de mano de obra de colonos y la situación que los ingleses se encontraron en Virginia. Este origen del racismo en las colonias inglesas es igualmente recogido por Gómez Pellón, E. (2014).



con categorías morales como que el personaje y sus ascendientes no hubieran incurrido en el delito de herejía ni hubieran causado «escándalo público» punible por autoridades eclesiásticas o civiles (López Beltrán, 2008, p. 291), de forma que, «no era ser realmente blancos [...] sino escenificarse socialmente como blancos y ser aceptados como tales por los estratos sociales más preeminentes» en palabras de Castro-Gómez (2005, pp. 70-71).

Otro elemento que ayudaba en gran medida a comprobar la reputación y el prestigio de una persona era el dinero. Autores como Portocarrero señalaban que el éxito económico de los de abajo permitía limpiar su mancha no cristiana, su ascendencia originaria, por lo que en la sociedad americana imperaba de forma muy importante el poder del dinero. La jerarquización racial no era pues tan rígida como podría imaginarse. Se trataba de una sociedad distinta a la europea, donde el valor del dinero tuvo un peso mayor que el linaje o el estatus, y este elemento y no otros, supone el principal vehículo de movilidad social y de la configuración de la «calidad» de un individuo (Portocarrero, 2013) (Esteva, 2000).

Solo a partir del siglo XVIII la élite criolla intentó elaborar un complicado sistema de clasificación racial –el de una sociedad de castas– en defensa de su supuesta pureza de sangre ante el continuo proceso de mezcla de etnias que cada día estaba haciendo más borrosas las antiguas divisiones entre la república de españoles y la de los indios (Elliott, 2012). Sin embargo, la operatividad de ésta fue reducida y la situación es relativamente estable hasta el giro hacia la sociedad esclavista que se produjo solo a principios del siglo XIX, cuando la Corona apostó por ello como muestra, desde 1803, la prohibición total por parte de las autoridades de casamientos interraciales (Hernández González, 2006). Hasta entonces, nada impidió el trasvase racial a través de contactos de todo tipo (Taracena, 1982).

## **2.2. LA CONTRAPARTIDA: INTRODUCCIÓN A LA LEYENDA BLANCA**

Han existido ciertamente varios intentos de contraponer a la leyenda negra una leyenda áurea o dorada de España, donde no existirían los errores ni la necesaria autocrítica (Ibañez, 2018), y donde se produjo la exaltación de los

valores hispánicos del Imperio. El origen de esta corriente debemos situarlo en el siglo XVIII: en Europa existió una corriente de pensamiento que, en un buen número de textos, reconoció la aportación española a la literatura y cultura universales. Al mismo tiempo, las críticas de los ilustrados franceses a España, como isla de atraso y rechazo a la modernidad dentro de Europa, provocó una literatura autoapologética por parte de los letrados hispanos que constituyeron la base del programa nacional futuro de la leyenda blanca (Checa, 2012, p. 7-8).

La reafirmación de la leyenda blanca llegó desde mediados del siglo XX con el régimen franquista que, silenció la corriente más crítica de la conquista y presencia española en América y, construyó un relato triunfalista de la nación hispana y de la Iglesia católica. Se puso entonces de relieve el altruismo español, la protección del indio o de los beneficios reportados por la colonización (Molina, 1991). Y dentro de esta visión dicotómica de la presencia española en América se realizó una tarea de descredito del origen de la leyenda negra hacia Las Casas y su obra (Molina, 2011).

Desde mediados del siglo XX, hasta la actualidad, la confrontación de posturas se mantiene intacta. Por un lado, la imagen patriótica, apologética y orgullosa del pasado colonial, reñida con el discurso del dominico sevillano; por otro, la imagen destructora y censurable del carácter español en América, en la senda de la *Brevísima*. En general, se observa bastante coincidencia entre quienes desacreditan al dominico sevillano y quienes se postulan abiertamente contrarios a la leyenda negra. Con frecuencia, éstos tratan de restar importancia a los excesos de la conquista y se esfuerzan en defender posiciones que entran de lleno en el ámbito de la leyenda blanca como las que vamos a estudiar a continuación (Molina, 2011).

### **2.2.1. La consideración política de los territorios del Nuevo Mundo: ¿Reinos o Colonias?**

La consideración del estatus político que los territorios americanos tenían dentro de la Monarquía Hispánica, en consonancia con las relaciones de centro-periferia de los diferentes territorios tanto europeos como americanas, ha sido un tema controversial debido a que desde el independentismo americano o

desde la rivalidad europea, hasta la actualidad, la presencia de España en América se veía como colonialismo (Miranda, 2010) (Büschges, 2008).

Para entender mejor la posición de los territorios americanos en el sistema político de la Monarquía Hispánica vale la pena acercarse a la historiografía internacional sobre la naturaleza política de las monarquías europeas de la época moderna. Estas monarquías, como han demostrado bien Helmut G. Koenigsberger y John H. Elliott, deben entenderse como «monarquías compuestas», de manera que reúnen bajo el mando de un solo monarca una variedad de reinos, provincias, etc., que mantienen leyes y costumbres jurídicas, sociales y económicas particulares (Büschges, 2008).

A la hora de poner de relieve las diferencias políticas entre los distintos territorios de la Monarquía Hispánica, las Indias siempre han sido consideradas como un caso propio y, a menudo, inferior. Esta se ve sobre todo en la historiografía italiana. Comparando los casos de la Italia y la América hispánica, Aurelio Musi (2000) diferencia entre los territorios italianos que habrían mantenido durante el período español su carácter histórico-político de reinos propios, en el cual el cargo de virrey era solamente administrativo, mientras que los territorios americanos habrían perdido por el hecho y derecho de conquista todo su legado jurídico-institucional propio, reemplazado éste por una nueva estructura político-administrativa de diferentes virreinos (Büschges, 2008).

No obstante, el estatuto jurídico del Nuevo Mundo es el de la unión real con la Corona de Castilla. Los nuevos territorios no pertenecen a Castilla, sino que están unidos a ella a través de la persona del rey y de los órganos gubernamentales que comparten (como el Consejo de Estado, Consejo de Hacienda y el Consejo de Guerra). Quiere decirse que, jurídicamente hablando, los habitantes americanos fueron tan súbditos de la Corona como lo eran los españoles peninsulares o los súbditos italianos (Roca, 2018) (Lucena, 2002).

Por lo tanto, detrás de la denominación de colonia a los territorios de la Monarquía Hispánica en América se esconde un matiz despectivo. De hecho, hasta el siglo XVIII no aparece en los documentos, por influencia francesa, la palabra «colonia», a la manera inglesa, y no, según la fórmula austríaca, como

reinos (Elliott, 2012). El uso de la palabra «colonia» que los franceses empleaban para referirse a los territorios de ultramar implica estatutos jurídicos diferenciados con respecto a la Francia europea y la conciencia política de que Francia y sus regiones ultramarinas eran dos realidades completamente distintas (Roca, 2018) (Lucena, 2002).

Desde mediados del siglo XX, se han llevado acciones que pretendían revalorizar la herencia española y reivindicar el estatus de igualdad jurídica de las provincias americanas frente a Castilla y a los otros territorios europeos de la Monarquía Hispánica durante la época moderna, siendo el ejemplo más importante Ricardo Levene y su emblemático libro *Las Indias no eran colonias* de 1951 o la Real Academia de la Historia de Argentina que aprobó tres años antes, en 1948, la propuesta del propio Levene de reemplazar la denominación del periodo «colonial» por la de período «hispánico» (Büschges, 2008).

### **2.2.2. Los indígenas como sujetos de derecho y evangelización**

No existe ninguna duda respecto a las atrocidades cometidas por los conquistadores, ni al impacto físico y psicológico de los sistemas de trabajo introducidos por los españoles. En este sentido no difiere mucho el imperio hispánico de otros imperios europeos de la época o posteriores. Pero sí difiere en cuanto al grado de autocrítica llevada a cabo por los compatriotas mismos de los colonizadores. Es difícil encontrar a un Bartolomé de las Casas en la historia del imperialismo británico (Elliott, 2012). En este sentido es necesario distinguir entre lo que opinaban los filósofos, los juristas, los humanistas, los historiadores (cronistas de Indias) y los escritores en general y lo que hacía el encomendero «rapaz» y «astuto» en el terreno americano, o entre la actitud de la Corona y la de los conquistadores en América (Arnaiz, 2007). El decrecimiento de la población indígena, debido a múltiples causas constituyó una seria preocupación para la monarquía y representantes del rey de España a lo largo del siglo XVI e incluso más adelante, y se trató repetidamente en cédulas reales, correspondencia virreinal, etcétera (Powell, 2008b).

En este amparo de la población indígena tuvo un papel muy importante el propósito religioso de la aventura española en el Nuevo Mundo que estaba claro

para el año 1493, las bulas *Inter Caetera* de concesión de territorios, firmadas por Alejandro VI, no consistían en una mera asignación de circunscripciones (Rumeu de Armas, 1969) (Arnaiz, 2007). La obligación esencial impuesta por el Papa era cristiana, así se establece el carácter misional de la expansión española que debía procurar llevar a los pueblos descubiertos la «santa fe católica» (Deiros, 1992). Los religiosos trasladados a América fueron los que comenzaron a teorizar sobre el problema jurídico que planteaba el Descubrimiento de América, denunciando los abusos que se estaban llevando a cabo sobre los naturales (Morales, 1958). De esta forma, una serie de autores defendieron la calidad humana de los indios haciéndolos sujetos de derechos a pesar de su condición de gentiles o no creyentes (Arnaiz, 2007). Al mismo tiempo, las ideas de estos autores entran en enfrentamiento con las de otros pensadores que abogaban por una degradación de la categoría jurídica del indio por considerarlo bárbaro, pecador e infiel (Suárez Romero, 2004).

El debate y las teorizaciones entre estas dos posturas supuso el reconocimiento de los derechos del indígena y la incorporación del indígena al corpus jurídico castellano y canónico. Su integración era consecuencia del reconocimiento del indígena como vasallo del rey, por una parte, y del proceso evangelizador por otro. Pero ello, llevaba implícito el reconocimiento de los indígenas como seres con estatus jurídico y como sujeto de derechos, aunque, claro está, con sus múltiples restricciones que implicaban su misma condición, primero en el ámbito del derecho público y después en el del derecho privado (Menéndez Mendez, 2009). Estas múltiples restricciones estaban en consonancia con la conocida como *capitis diminutio*<sup>7</sup> que se desprendía de teorizaciones como las del padre Vitoria, por lo que el indio debía tener regulado un estatus diferente al resto que, en muchas ocasiones, consagraron algunos

---

<sup>7</sup> En respuesta a la aparente contradicción de que un pueblo civilizado actuara de manera incivilizada, Vitoria y sus seguidores hicieron una contribución importante al debate sobre la naturaleza de los indios. Según ellos, los indios eran como «niños europeos» en palabras de Pagden (1982) (o «una especie de *capitis diminutio*» para Romero (2004), que tenían el uso potencial de la razón, pero ese potencial todavía no se actualizaba y completaba debido al ambiente y costumbres. Por lo tanto, hasta que llegara el momento en que los indios «crecieran» tenían que «quedar bajo la tutela del rey de España» quienes debían establecer un régimen de gobierno adecuado, siempre en beneficio de los citados indígenas, los que tendrían además un estatus diferencial atendiendo a su minoría de edad (Suárez Moreno, 2004, pp. 241-242). Para saber más véase: (Pagden, 1982, p. 104-231), (Suárez Romero, M. Á., 2004, p. 247) y (Mörner, 1974, p. 27).

de los llamados privilegios de los indios entre los que destacan el estar exentos de la jurisdicción del Tribunal del Santo Oficio de la Inquisición; la presunción de libertad en favor del indio; que los delitos cometidos por indios fueran sancionados con menor severidad que los perpetrados por españoles, al tiempo en que en sentido opuesto se ordenó que aquellos hechos delictivos llevados a cabo por españoles en contra de la persona o bienes de los indios estuvieran sancionados con mayor penalidad (Suárez Romero, 2004).

En resumen, España fue la primera nación colonizadora que planteó y discutió públicamente el problema de la colonización, así como el de los derechos de los indios. Hoy el continente americano es indígena y mestizo porque es fruto de su pasado (Arnaiz, 2007). Nadie puede negar el papel pionero que tuvieron los legisladores y la maquinaria imperial española en el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas. Hasta el papel de los dominicos, a comienzos del siglo XVI, nadie se había planteado que los pueblos conquistados pudieran tener derechos o que los individuos de una civilización salvaje, considerada universalmente no cristiana e inferior, fuesen también seres humanos que merecían respeto (Roca, 2018).

### **2.2.3. La herencia cultural: los elementos positivos de la presencia española en América**

La política llevada a cabo por la corona, además de los elementos religiosos, dejó una profunda impronta en las nuevas sociedades transatlánticas. Los elementos positivos de esta colonización se agrupan, en primer lugar, en torno al legado de una civilización esencialmente urbana gracias a la creencia, tan arraigada entre los españoles, de que solo en las villas y ciudades se vivía una vida civilizada (Elliott, 2012). El poblamiento y urbanización del continente distó mucho de ser un proceso azaroso o causal como así lo ejemplifican la organización urbana ovandina de 1502 o el «Plan de ordenamiento Urbana de las Indias», que el Consejo de Indias aprobó e impulsó a mediados del siglo XVI<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Las medidas españolas fueron encaminadas a crear ciudades ventiladas y soleadas con calles anchas que permitieran circular carros y carruajes, y edificaciones de altura no excesiva, de forma que las casas a un lado y otro de la calle recibieran sol y no se vieran oscurecidas por el edificio de enfrente siguiendo siempre el modelo hipodámico grecolatino se levantaron ciudades de nueva planta. Véase un análisis detallado en Roca (2018).

En tanto que la vida en sociedad era uno de los ideales en el siglo XVI siguiendo la definición Aristotélica de que toda ciudad era una unión de personas para ser felices (Suárez Romero, 2004). Asimismo, las intenciones del pueblo vencedor concentrando a la población en núcleos era la de controlarlos, utilizarlos, evangelizarlos y al mismo tiempo desestructurarlos de la forma más rápida posible (Gussinyer, 1994). Desde esta república urbana de los españoles se extendió el idioma dominante. El castellano sería la lengua común de estas sociedades; si bien, gracias a las actividades de los frailes, la colonización fomentaba también la expansión territorial de los principales idiomas indígenas, sobre todo del nahuatl y el quechua (Elliott, 2012).

En los planes de ordenamiento urbano se contempló, para que la vida de las ciudades pudiera desarrollarse con plenitud, la necesidad de dotarlas de vías de comunicación estables. Los caminos reales fueron desde muy temprano una prioridad de la política de la Corona (Muñoz Espejo, 2001). En 1573 las «Ordenanzas de descubrimiento, nueva población y pacificación de las Indias» establecen en su artículo 37 que las nuevas poblaciones «tengan buena salida por mar y por tierra, buenos caminos y navegación para que se pueda entrar fácilmente y salir, comerciar, gobernar, socorrer y defender» (Roca, 2018, p. 298).

Otro vértice positivo de la presencia española en América tiene que ver con el establecimiento de organismos asistenciales. Una parte importante del esfuerzo público, privado y eclesiástico fue encaminado a garantizar la fundación de hospitales. Desde el primer momento, el ejercicio de la profesión médica estuvo sometido a los mismos controles en América que en la Península. En 1563 Felipe II exigió título universitario y dos años de prácticas para poder ejercer legalmente la medicina. Entre 1500 y 1550 se levantaron en las Indias unos veinticinco hospitales grandes y un número mucho mayor de hospitales pequeños con menos camas. Fue raro encontrar una población con más de 500 habitantes que no tuviera su propio establecimiento hospitalario.

Otro centro de servicios fueron las escuelas. Con respecto a la educación, la Monarquía Hispánica, desde un principio, creó en el Nuevo Mundo medios

institucionales de acceso a la cultural letrada (Arnaiz, 2007). Se fundaron en América más de veinte centros de educación superior. Hasta la independencia salieron de ellos aproximadamente 150.000 licenciados de todas las etnias, castas y mezclas. Es decir que «el sistema permite, e incluso anima, desde muy temprano, la formación de una elite letrada que habrá de gobernar localmente o dentro del imperio, en otros reinos americanos, asiáticos o españoles». Hubo por tanto muchas académicas y justas poéticas, celebraciones que conformaron una república de las letras. La evangelización y la educación iban unidas, de ahí la importancia de las escuelas y demás instituciones educativas (Arnaiz, 2007, pp. 127-129). Hay que sumar la totalidad de las universidades creadas por Bélgica, Inglaterra, Alemania, Francia e Italia en la expansión colonial de los siglos XIX y XX para acercarse a la cifra de universidades hispanoamericanas durante la época imperial (Roca, 2018).

### **2.3. NECESIDAD DE UN JUICIO HISTÓRICO JUSTO: NI LEYENDAS NEGRAS NI ÁUREAS**

La proyección atlántica de España, iniciada desde el siglo XV, es «una historia controvertida que ha levantado, y sigue levantando, grandes pasiones» en palabras de Elliott. Continúa el historiador británico, «la historia no es solo una exploración del pasado sino también de las percepciones del pasado», y por esta razón hay que tener en cuenta el papel de España tanto en lo negativo como en lo positivo. Muchas veces las percepciones influyen más que los hechos en el desarrollo de los acontecimientos y tanto los historiadores, como el gran público en ambas orillas del Atlántico, están todavía lejos de conseguir una visión equilibrada del tema de la colonización y del imperialismo en la actualidad (Elliott, 2012).

Como se ha dicho, el debate historiográfico en torno a la leyenda negra es tan prolongado en el tiempo, como radicalizado en sus planteamientos. La persistencia y reiterada actualidad de los argumentos que dan cuerpo a la controversia no constituyen ya una primicia. Ayer, como hoy, dos cuestiones siguen acaparando el núcleo de la polémica: la violencia y crueldad de los conquistadores, que degenera en una política genocida; y la explotación abusiva y continuada del indio y de los recursos americanos que degenera en una



sociedad desigual (Sepúlveda, 2005). Ayer, como hoy, la insistencia en tales hechos sigue siendo el verdadero caballo de batalla, el centro de la discusión, el escenario de posturas irreconciliables. Unos, empeñados en afirmar la veracidad y fundamento de la crítica; otros, igualmente precisados a negarla con la misma fuerza. Leyenda negra frente a leyenda blanca que no parece puedan entenderse por la radicalización que las domina (Molina, 2011).

La leyenda negra hoy llama, sobremanera, la atención por su enorme capacidad para resurgir y tomar nuevos bríos. Autores como Vaca de Osma señalaban que la leyenda negra no solo sigue viva, sino que, a diferencia de lo ocurrido desde el siglo XVI en adelante, en la actualidad, ya no son tanto las rivalidades nacionales, ni los celos fronterizos, incluso ni las diferencias religiosas: «son las motivaciones políticas las que guían la perseverancia de la leyenda oscura» (Vaca de Osma, 2004, p. 219).

La primera de estas motivaciones políticas proviene de los movimientos indigenistas e indianistas, en su mayor parte influidos o directamente alineados por los grupos de izquierda y extrema izquierda<sup>9</sup>, recuperan el discurso del genocidio, el etnocidio y la explotación de los indios (Castillo Caballero, 2006) (Pérez Viejo, 2016) (Molina, 1991). Una segunda línea que recupera el discurso infundado sobre la Historia de España procede de los gobiernos de los países iberoamericanos que intentan, recobrando el discurso de la dependencia colonial, difundir la idea de una «deuda histórica» de España hacia las naciones americanas aún pendiente (Castillo Caballero, 2006). Por último, encontramos una corriente que realiza una revisión de la historia de la evangelización de América y, por asociación, de toda la colonización. Estos últimos hablan de un genocidio provocado por una barbarie conquistadora que buscaba la explotación económica mediante la esclavitud y la opresión bajo la excusa de la religión, traicionando así la «verdadera evangelización», y siendo todo ello raíz de la actual situación de desvertebración social interna y de dependencia neocolonial del exterior (Castillo Caballero, 2006)

---

<sup>9</sup> Después de 1989 uno de los sustitutos del marxismo ha sido esta crítica del imperialismo, tanto en los países colonizados, ya libres, como en la Europa imperial misma o en los antiguos países imperiales de Europa. Lucena (2002) ofrece una visión amplia sobre el contenido si se quiere profundizar en el mismo, en especial en páginas 219-222.

A las corrientes de tinte político se le han sumado la perpetuación de la leyenda negra presente en la propia península. Joseph Pérez realizando un examen crítico de los elementos constitutivos de la leyenda negra colocaba al complejo de inferioridad y frustración de una parte de los españoles, que acabaron asumiendo las críticas derivadas de la dominación imperial española, en un discurso que, iniciado con el Desastre del 98 y reforzado por la corriente intelectual del regeneracionismo, se perpetúa hasta la actualidad (Pérez, 2009) (Kagan, 2018) (Molina, 2011). Para Pérez a nivel internacional «es cierto que circulan muchos prejuicios y estereotipos a propósito de España y los españoles, pero no son más numerosos ni más absurdos que los que se propalan sobre otros pueblos» (Pérez, 2009, p. 14). Más importantes son a su modo de ver la perpetuación del relato desfavorable por parte de los propios españoles: «al menos a los que se niegan a aceptar su pasado» (Pérez, 2009, p. 1999). Haciéndose eco de la situación en la Península, Elvira Roca, califica a la leyenda negra como «uno de nuestros mayores problemas tanto en el aspecto educativo e institucional como político» (Roca, 2018, p. 84).

La réplica de la leyenda blanca, igualmente, no está desprovista de problemas, según Ángel Losada, «para deshacer los infundios y calumnias [...] se ha seguido hasta ahora en España un camino desacertado: tildar de mentiroso a Las Casas y poner de relieve sus exageraciones e inexactitudes. Todo esto quizá esté bien; pero, a mi juicio, la verdadera defensa, el argumento que echa por tierra la leyenda negra, no es su negación, sino, permítaseme la paradoja, su afirmación. Admitir que la conquista fue, con respecto a crueldad, ni más ni menos, más bien menos, que las similares de la época» (Losada, 1958, p. 27). Esta visión historiográfica más objetiva pretende no solo resaltar los elementos positivos, sino que, igualmente, poner de relieve los momentos más oscuros.

Se impone, por tanto, acometer el estudio de aquellos hechos desde el rigor científico, sin cabida para interpretaciones maniqueas. Gracias a esa investigación histórica, sabemos hoy cuánto fundamento tenían las críticas a la colonización española y que la población indígena fue explotada y sometida a duras condiciones de trabajo. Esta afirmación no significa dar vuelos a la leyenda

negra, sino reconocer lo que el análisis histórico evidencia. De la misma forma que ponderar la difusión de la lengua castellana, la imprenta y otros aspectos que permitieron la incorporación del indígena a la civilización occidental no debe atribuirse a una concepción rosa de dicho período (Molina, 1991). Ya que la empresa española en América si bien tuvo unos comienzos traumáticos y devastadores evolucionó hacia una nueva realidad mestiza que se revela hoy como rasgo auténtico de la identidad hispanoamericana. El historiador debe ser consciente de ello y parapetarse en el buen hacer histórico para profundizar en el conocimiento de dicha empresa. Incluso así, el debate y la polémica están asegurados (Molina, 2011).

Son frecuentes en demasía las generalizaciones defectuosas sobre esta extensa zona y sus varios siglos de historia, incluso entre aquellos más familiarizados con tales materias. Todavía no se han estudiado la documentación en escala suficiente; las variantes geográficas son tantas, la mezcla racial y cultural de europeos, indios y africanos es tan confusa que, incluso para expertos, resulta difícil establecer juicios definitivos. La abrumadora complejidad de todo ello (a menudo ignorada por profesores y escritores) es la realidad: las generalizaciones simplistas, la irrealidad (Powell, 2008). El error de quienes postulan la leyenda negra, lo mismo que el de quienes abrazan la leyenda blanca, es hacer un uso partidista de la información. En tal sentido, ambos manipulan y tergiversan cuando recalcan, minimizan o ignoran una parte del proceso colonizador, tan heterogéneo como rico en sus resultados (Molina, 2011).

La historia, pues, de estos siglos es compleja y no se debe reducir a unas conclusiones simplistas. Sin embargo, esto es lo que ha pasado. Las narrativas nacionalistas y antiespañolas han conseguido dominar el discurso, como se vio en las enormes polémicas en torno a la conmemoración en 1992 del quinto centenario del viaje de Colón, y como vemos de nuevo en la del bicentenario de los movimientos de independencia. Estamos todavía lejos de llegar a una visión equilibrada del legado de España en América Latina. Hay un exceso de historia deformada, y también hay muchas sensibilidades heridas. Es posible que la

revisión histórica ayude poco a poco a cambiar las mentalidades, pero el proceso será lento y tardará muchas generaciones (Elliott, 2012).

### **3. EL ESTUDIO SOBRE LA PRESENCIA ESPAÑOLA EN AMÉRICA EN SEGUNDO DE BACHILLERATO**

Como forma de acercarse al modo en el que se analiza la presencia española en las aulas de segundo bachillerato, este apartado contempla una aproximación a tres diferentes cuestiones que nos pueden otorgar una visión complementaria acerca del proceso. En primer lugar, se plantea un recorrido por el currículum de segundo bachillerato, concretamente, analizamos el bloque de contenido que versa sobre *la formación de la Monarquía Hispánica y su expansión mundial (1474- 1700)* y que se mantiene a lo largo de las diferentes normativas educativas emanadas tanto desde el poder central como desde el autonómico. En segundo lugar, se realiza un análisis de los rasgos generales observados entre los principales libros de texto del curso. Como forma de estructurar y hacer más comprensible el análisis, éstos se han dividido en bloques temáticos que versan sobre algunos de los temas controvertidos a los que nos hemos acercado en el estado de la cuestión. Por último, se elabora un estudio de caso que trata de sintetizar la opinión del alumnado sobre los temas donde las diferentes corrientes historiográficas han tenido una mayor incidencia.

#### **3.1. RECORRIDO NORMATIVO**

El fenómeno estudiado se incluye en la asignatura troncal de Historia de España de segundo bachillerato dentro del bloque de contenido: *La formación de la Monarquía Hispánica y su expansión mundial (1474-1700)* que forma parte de todos los decretos de currículo tanto nacionales como cántabros emanados de la administración desde el 2014. Para la generalidad de España hemos estudiado el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato y la orden ECD/42/2018, de 25 de enero, por la que se determinan las características, el diseño y el contenido de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad. En rango autonómico hemos abordado el Decreto

38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Entre los estándares de aprendizaje evaluables que a este bloque de contenido respecta, a nivel nacional, se incluye el analizar «la política respecto a América en el siglo XVI y sus consecuencias para España, Europa y la población americana» y explicar «la expansión colonial en América y el Pacífico durante el siglo XVI» (Real Decreto 1105/2014, p. 323) (orden ECD/42/2018, p. 9764). La legislación cántabra contempla igualmente el análisis de la política de la Casa de Austria respecto a América en el siglo XVI, pero va más allá, incluyendo entre los estándares de aprendizaje la realización de un «debate sobre la libertad y la situación de los indios de América» (Decreto 38/2015, p. 3078). Si bien la amplitud de los contenidos señalados no permite concretar demasiado lo que se pueda tratar en el aula, sí que llama la atención que solo se plantee y especifique la presencia del colectivo indígena en el continente americano, cuando en el mismo existieron realidades étnicas mucho más amplias (Véase anexo 6.3 y 6.4).

### **3.2. LOS LIBROS DE TEXTO: RASGOS GENERALES ANALIZADOS**

Los libros de texto analizados son los siguientes: Historia de España de 2º Bachillerato de la editorial Santillana (Atxega, Fernández Ros, González Salcedo, León Navarro, Ramírez. 2016), Historia de España de 2º Bachillerato de la editorial Vicens Vives (Arostegui, García Sebastián, Gatell, Palafox y Risques, 2009), Historia de España de 2º Bachillerato de la editorial Anaya (García de Cortázar *et al.*, 2016), Historia de España de 2º Bachillerato de la editorial Casals (Maroto, 2016) e Historia de España de 2º Bachillerato de la editorial SM (Pereira y Álvarez Cotrina, 2016). El orden en el que se mencionan no es casual, de forma que, siguiendo el Informe sobre el sector audiovisual español del año 2005 (recogido a través de Garrido, 2006) Santillana, Vicens Vives y Anaya son, en ese orden, las tres mayores editoriales en la distribución de libros de texto en España. En octava y novena posición de ventas nos encontramos con Casals y SM respectivamente. De esta forma queremos señalar que la muestra escogida representa una gran parte de las ventas del mercado del libro de texto en nuestro país.

En el estudio de éstos, si bien con matices diferenciados, hemos encontrado puntos de encuentro que hace que se pueda hablar de unos rasgos comunes a la totalidad de ellos y que podamos afirmar el triunfo de la línea historiográfica más cercana a la leyenda negra en todos ellos. Esta afirmación cobra sentido si atendemos a cómo el eje vertebrador de la actuación española en América se configura alrededor de la obra de Las Casas y, siguiendo su ejemplo, se produce la exaltación e idealización de los colectivos indígenas, la demonización de los europeos y el olvido de los africanos. Pero la caracterización de los españoles no se realiza solo mediante la obra del dominico, sino a través de sus actos: se los considera codiciosos y rapaces, situación que de los conquistadores pasó a la Corona. Frente a ello, nos encontramos con la antítesis en torno a la vertiente de la leyenda blanca: de los argumentos esgrimidos por ella solo conocemos silencios y referencias prejuiciosas como veremos. De lo que se desprende una falta de visión ponderada en torno a la materia, que es justo por lo que clama la bibliografía especializada.

### **3.2.1. El obispo de Chiapas y la *Brevísima* como paradigma**

La idea general que se extrae del análisis de los libros de texto es la inexistencia de una visión equilibrada acerca del proceso de conquista y presencia española en América. El triunfo de preceptos «leyendonegristas» es observable si atendemos a que en la totalidad de los materiales estudiados la obra lascasiana se impone como eje vertebrador de la actuación española respecto al indígena americano. Es común a la totalidad de los cinco libros de texto (Véase Anexo 6.1.) el incluir un fragmento de la obra cumbre del dominico, *Brevísima Relación de la Destrucción de las Indias*, señalando al tratado como ejemplo fidedigno de la «brutalidad y los excesos contra los indígenas que se impusieron en las relaciones laborales» (Pereira y Álvarez Cotrina, 2016, p. 60) y, en general, de la explotación de los indígenas por parte de los europeos (Arostegui, García Sebastián, Gatell, Palafox y Risques, 2009, p. 39). Todo ello sin tener en cuenta o llegar a plantearse, en ningún caso, el tipo de género literario al que pertenece la obra de Las Casas cuya poética incluía las exageraciones por definición (Roca, 2018).

Siguiendo el ejemplo lascasiano, se produce una exaltación e idealización de los colectivos indígenas en los materiales consultados. Se trata a los naturales como un todo homogéneo y se hacen generalizaciones del tipo: «poseían un sistema educativo, un mundo moral y artístico, formas de relación humana [...] en continuada evolución creadora». (García de Cortázar *et al.*, 2016, p. 87). De forma que se da a entender que la totalidad de los indígenas formaban un sustrato común de población, favoreciendo una visión generalista, cuando en verdad las similitudes entre los cazadores-recolectores antillanos con los habitantes de la civilización azteca o inca tenían muy pocos puntos en común (Roca, 2018). Se desprenden, igualmente, ideas del dominico como la bondad natural o el mito del buen salvaje de Rousseau, contraponiéndose al malvado civilizado europeo (Bartra, 1993) (Cledinnen, 1995): «los conquistadores llegaron con armas y animales desconocidos por lo que los indígenas, en ocasiones, se sometían sin apenas resistencia» (Arostegui, García Sebastián, Gatell, Palafox y Risques, 2009, p. 42), y si con la intimidación no bastaba hacían uso de unos métodos bestiales para la «sumisión de los indígenas» de lo que el requerimiento es la principal prueba<sup>10</sup> (Arostegui, García Sebastián, Gatell, Palafox y Risques, 2009, p. 39).

### **3.2.2. El proceso de conquista y sus consecuencias**

El proceso de Conquista del continente americano se trata de un tema al que ninguno de los materiales dedica un gran apartado; no obstante, todos los libros contemplan unas sucintas líneas donde se pone de manifiesto que en los grandes imperios americanos, esto es azteca e inca, tanto Pizarro como Hernán Cortés lograron, gracias a la ayuda de «diversas tribus enemigas» de los grandes imperios (Arostegui, García Sebastián, Gatell, Palafox y Risques, 2009, p. 38), realizar una conquista sin paliativos. Lo sorprendente de la cuestión no tiene que ver con la labor diplomática que llevaron a cabo los españoles para derrotar a estos pueblos, sino que, a la hora de analizar el decrecimiento demográfico de los naturales, algunos de los libros de texto, aluden «a las matanzas perpetradas

---

<sup>10</sup> En Arostegui, García Sebastián, Gatell, Palafox y Risques (2009) «La sumisión de los indígenas» es el encabezado que preside un fragmento del «Requerimiento de los colonizadores a los indígenas», recogido en un Cedulaario indiano de 1531 (p.39).

por los conquistadores» como principal causa del descenso demográfico indígena (Pereira y Álvarez Cotrina, 2016, p. 59). La situación es paradójica ya que mientras que la totalidad de los libros de texto acepta la ayuda indígena a los conquistadores como indispensable, solo el libro de Santilla contempla las muertes de los naturales como un proceso de indios conquistados por otros indios bajo la supervisión blanca<sup>11</sup>, en línea con el argumento más factible contemplado por la actual historiografía (Cledinnen, 2007).

Igualmente vinculado a la temática demográfica, otros libros como el de Vicens Vives señalan que entre las principales causas del desastre poblacional fueron «muy especialmente las duras condiciones de trabajo impuestas por los conquistadores, así como la presión tributaria y la desposesión de tierras a las que fueron sometidos» (Arostegui, García Sebastián, Gatell, Palafox y Risques, 2009, p. 42). La mayoría de los materiales estudiados contemplan las enfermedades europeas como un factor de muertes, pero, normalmente, se incluye por detrás de muchos otros (García de Cortázar *et al.*, 2016) (Pereira y Álvarez Cotrina, 2016) (Arostegui, García Sebastián, Gatell, Palafox y Risques, 2009) Casals (Maroto, 2016). Con esta explicación los libros de texto se alejan de la verdadera fuente del problema que fue vírica. Cabe igualmente señalar que métodos menos cruentos de explicación del descenso demográfico no son siquiera contemplados: en ninguno de los materiales estudiados se incluye, por ejemplo, el mestizaje como factor de la disminución de la población indígena (Powell, 2008a) (Roca, 2018) (Elliott, 2012).

### **3.2.3. El mito del Dorado: de Conquistadores a la Corona**

En los rasgos económicos del Nuevo Mundo se pone de manifiesto una continuidad histórica del español en América. Los conquistadores son los que inauguran la tendencia en la búsqueda de metales preciosos, «esquilmando» los «recursos» de los indígenas (Pereira y Álvarez Cotrina, 2016, p. 60). A lo que seguiría el descubrimiento de las grandes minas centro americanas y la utilización de la mano de obra indígena para aprovechar estos recursos. Incluso

---

<sup>11</sup> Atxega, Fernández Ros, González Salcedo, León Navarro, Ramírez (2016) no hace uso de expresiones como matanzas perpetradas por los conquistadores; por el contrario, utiliza el término más genérico de guerra a la hora de contemplar la mortalidad indígena durante las conquistas, no precisando mucho más en la cuestión.



en el libro de Arostegui, García Sebastián, Gatell, Palafox y Risques (2009) existe un fragmento del Códice Ramírez titulado «la codicia de los españoles» (p. 43) donde se incluyen sentencias como: «por todas partes se metían, todo codiciaban para sí, estaban dominados por la avidez [...]. Todo lo cogieron, de todo se adueñaron, todo lo arrebataron como suyo, de todo se apropiaron como si fuera su suerte» (Códice Ramírez, tomado de Miguel León-Portilla: la visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la conquista, 1992). Lo mismo ocurre en el libro de Pereira y Álvarez Cotrina (2016) donde se señala que «muchas de las gentes que acudieron a América lo hicieron movidas por la codicia» y para corroborarlo se incluye un fragmento de la *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, titulado por los autores como «la explotación económica», y en donde se incluyen frases que ejemplifican la explotación del indígena por parte del conquistador europeo para obtener rentas del mismo «los fatigan llevándolos con cargas por las tierras» (p. 61).

Todo ello contribuye a caracterizar a la totalidad de españoles que emprendieran la ruta a América como buscadores de tesoros. No considerándose la posibilidad, en ningún momento, que ciertos españoles emprendieran la ruta a América por un simple deseo de mejorar fortuna, el servicio a la Corona, celo religioso o el mero hecho de establecer hogares (Salinero, 1999) (Powell, 2008a). Vemos, de nuevo, el triunfo del paradigma de la leyenda negra debido a que, en torno a esta materia, en concreto, existen visiones contrarias, pero por defecto, se toma el punto más oscurantista afirmado por autores como Pérez (2014) (que contempla la posesión aristocrática del suelo en los reinos hispánicos, frente al método anglosajón de ocupación de la tierra); dejando de lado otros autores como Powell (2008a) o Salinero (1999) quienes hablan de un patrón emigratorio y unos objetivos económicos más diversificados en la América Hispánica.

Cuando el ruido de las armas cesa, la Corona se convierte en la principal explotadora del territorio con el fin de «sacar el máximo beneficio [económico] de aquellas tierras», emprendiendo la «explotación sistemática de las minas americanas» (Maroto, 2016, p. 109). El monopolio del comercio ejercido desde la Casa de Contratación de Sevilla solo contempla entre las mercancías

americanas la llegada de oro para ser acuñada en la Ceca o Casa de la Moneda de Sevilla (Maroto, 2016) (Arostegui, García Sebastián, Gatell, Palafox y Risques, 2009). De esta forma, «el oro y la plata provenientes de América se convirtieron en la principal fuente de financiación de la Corona» hasta que a finales del «siglo XVI las remesas de metal disminuyeron debido al agotamiento de algunas minas» (Pereira y Álvarez Cotrina, 2016, p. 69). Esta tesis clásica extraída de la obra de Hamilton (1975) está en la actualidad matizada<sup>12</sup>. Durante los últimos años la historiografía aboga por un aumento del contrabando y una progresiva pérdida del control del monopolio americano por parte de la Monarquía Hispánica (Espina, 2001). No obstante, en ningún momento se pone en cuestión la idea de que existan otros destinatarios de los metales preciosos americanos.

#### **3.2.4. La esclavitud indígena: situación perpetua**

A los conquistadores no solo se los achaca el descenso demográfico, sino la instauración de un régimen de esclavitud que pareció no tener fin: «finalmente, en 1542 se aprobaron las Leyes Nuevas, por las que los indígenas fueron considerados súbditos de la Corona, si bien el maltrato y la explotación no terminaron» (Pereira y Álvarez Cotrina, 2016, p. 59). Aquí ocurre algo que según Powell (2008a) es recurrente, esto es, estimar «como imputables a la totalidad de dichos tres siglos el trabajo forzado» (p. 65). Debemos de separar, en todo momento, el proceso de conquista con el de estructuración de una sociedad americana que perdura durante tres o cuatro siglos dependiendo de la zona. A tal respecto solo se menciona las Leyes Nuevas como vía de solución del maltrato indígena, pero de las que se dice que fueron incumplidas de forma sistemática (Arostegui, García Sebastián, Gatell, Palafox y Risques, 2009) (Maroto, 2016) como consecuencia de la incapacidad del gobierno «para controlar un territorio tan amplio» (Atxega, Fernández Ros, González Salcedo, León Navarro, Ramírez. 2016, p. 78).

---

<sup>12</sup> No obstante, la obra de Hamilton sigue latente en muchas cuestiones estudiadas en los libros de texto. Véase por ejemplo la utilización de procesos como «la revolución de los precios» (Arostegui, García Sebastián, Gatell, Palafox y Risques, 2009, p 41).

Para reafirmar la situación de esclavitud los libros suelen incluir ilustraciones de época donde se observan estos abusos. Un caso curioso es el de Arostegui, García Sebastián, Gatell, Palafox y Risques (2009), en el que una ilustración se describe como «un grupo de indígenas americanos es obligado a trabajar para los colonizadores bajo la vigilancia de unos soldados» (p. 42), citando su procedencia del *Códice Relación de Michoacán del siglo XVI*. Lo cierto es que la imagen solo muestra el arribo de los españoles a Tzintzuntzan y al «cazonci» Cinzicha. En general, esta obra del siglo XVI relataba tan solo la historia y tradiciones del Imperio purépecha por lo que la imagen se encuentra sacada de contexto y utilizada con fines partidistas (Sánchez Díaz, 2004).

Es además interesante como se sostiene la hipótesis del interés económico como vía de perpetuación de la encomienda (Atxega, Fernández Ros, González Salcedo, León Navarro, Ramírez. 2016). Ignorando cómo, en el proceso histórico colonial, los intereses económicos varían y desde la segunda mitad del siglo XVI y, en especial a partir del siglo XVII, encontramos a la hacienda como un elemento cada vez más importante dentro de la estructura agraria. A partir de este siglo el ejercicio de poder en el medio rural se practicó más bien a través de la propiedad de tierras que por el intermedio de la encomienda (Mörner, 1974).

Dependiendo del tipo de hacienda se requería un gran número de empleados, por lo que el deseo natural de los hacendados era el atraer jornaleros indios legalmente libres (Blanco y Gómez Gómez, 1987). Para estos indios la hacienda debía ser la manera de obtener el dinero necesario para pagar su tributo, debido a que para fines del XVI, de acuerdo con las regulaciones legales de las *Leyes Nuevas*, los indios debían pagar tributo a los encomenderos en moneda o especie, no con su trabajo, como antes. Consecuentemente, la mano de obra necesaria en la agricultura ya no podía obtenerse a través del sistema de encomienda (Ouweneel y Hoekstra, 1998) (Markman, 1987). Todo ello contrasta con la visión que ofrece el libro de Atxega, Fernández Ros, González Salcedo, León Navarro, Ramírez (2016) al señalar que la hacienda y las plantaciones, al necesitar mano de obra, hicieron que se creara la encomienda.

### **3.2.5. La estructura social en el nuevo mundo: ¿racismo cientificista en los siglos XVI y XVII?**

En la configuración de un mundo dicotómico europeo-indígena, postura defendida en los libros de texto, llama la atención dos cuestiones: la supuesta creación de una sociedad jerarquizada y la falta de interés por el colectivo africano que desde comienzos del siglo XVI arriba al Nuevo Mundo (véase anexo 6.1. donde se estudian las menciones a la etnia negra y los anexos 6.3. y 6.4. para comprobar la importancia numérica del contingente africano en el continente americano). De esta forma, la estructura social «se organizó siguiendo un sistema piramidal, en el que la cúspide estaba ocupada por los peninsulares» (Pereira y Álvarez Cotrina, 2016, p. 59). Debajo de estos, y fruto del mestizaje, coexistían «gran cantidad de grupos con diferentes derechos» (Arostegui, García Sebastián, Gatell, Palafox y Risques, 2009, p. 42). Así entre los «mestizos [...] [su] posición social dependía del grado de mezcla que poseyeran» (Pereira y Álvarez Cotrina, 2016, p. 59) debido al triunfo del ideal nobiliario de «clara línea étnico-religioso» en estrecha relación con la «limpieza de sangre» (García de Cortázar *et al.*, 2016, p. 83).

La situación que enuncian los libros de texto es contrastable a la de otros autores. En palabras del historiador John H. Elliott (2005): «En el siglo XVI [...] era el cristianismo y la civilidad, antes que el color, lo que diferenciaba principalmente al español del indio a los ojos del primero» (pp. 11-14). Sin embargo, la paulatina entrada en cristiandad, tanto de indios como de negros, como la extensión del fenómeno del mestizaje influyó en el siglo XVI y XVII para dar un nuevo significado a la antigua limpieza de sangre peninsular que pasó a identificarse con indígenas y negros (Almarza Villalobos, 2005). Sin embargo, como hemos visto, en la medida en que la mezcla «fenotípica» se intensificaba en la sociedad colonial, la diferenciación por medio del color se fue convirtiendo en algo realmente difuso (Salinero, 2000) y fueron sustituidas por dos principios rectores de la sociedad colonial: la calidad y el dinero (López Beltrán, 2008) (Castro-Gómez, 2005) (Portocarrero, 2013) (Esteva, 2000).

La estratificación que señalan (Pereira y Álvarez Cotrina, 2016) (Arostegui, García Sebastián, Gatell, Palafox y Risques, 2009) (García de

Cortázar *et al.*, 2016), fue un intento fallido de la élite criolla en el siglo XVIII, coincidiendo con el auge del racismo cientificista emanado desde Europa con autores como Boulanvilliers y Gobineu<sup>13</sup>. Esto se conoce como la sociedad de castas que, sin embargo, tuvo una operatividad reducida y la situación continuó con un proceso de mezcla de etnias hasta 1803, momento de la prohibición por parte de las autoridades de casamientos interraciales (Elliott, 2012) (Hernández González, 2006) (Taracena, 1982). De esta forma, los libros de texto están aplicando nociones de Las Luces al siglo XVI y XVII.

Pero en el análisis de la sociedad indiana destaca igualmente la situación de letargo del contingente africano que llegó a Indias desde los primeros siglos de conquista (Martínez Montiel, 1992). La situación podemos, igualmente, relacionarla con el triunfo de la visión lascasiana para quien, entusiasmado por salvar a los americanos del yugo, «afirmó que era legítimo y conveniente imponer otro más pesado a los africanos» (Cárdenas, 1980, p. 252) y con la tendencia actual acerca del descubrimiento, conquista y colonización española de América, donde como señala Rivera Pagán (2006), se escamotea la presencia, desde el temprano siglo XVI, del negro esclavo en América. Se ve dicho acontecimiento como un encuentro entre el «indio» y el «hispano» marginándose al «africano» (p.2). No obstante, el negro, al igual que el indio, fue objeto de teorización, evangelización e incorporación al mundo socioeconómico americano por lo que los libros de texto están desechando una importante parte de la sociedad colonial americana (recuérdense los ya mencionados anexos 6.3 y 6.4.).

### **3.2.6. Los elementos positivos de la presencia hispana en América: silencios y visiones tendenciosas**

La única vía de conseguir un juicio historiográfico equilibrado a la hora de tratar un proceso histórico como la conquista y presencia española en América, como defiende este trabajo, consiste en ponderar, incluir, los rasgos más significativos de las diferentes corrientes historiográficas y no caer en la generalización y la simplificación. Sin embargo, en los libros de texto analizados, muchos de los aspectos positivos que trajeron consigo la presencia española

---

<sup>13</sup> En referencia a esta evolución del racismo durante el siglo XVIII y XIX es de interés la obra de Arendt, H. (1998). En particular el capítulo «El pensamiento racial antes del Racismo», pp. 143-164.

continuada en América durante más de tres siglos han sido vilipendiados e ignorados.

A la hora de analizar cuestiones como la evangelización e introducción del indio al cuerpo jurídico castellano se hace con un matiz prejuicioso: calificando a ésta como una evangelización interesada que encubría un «paternalismo» fruto de «una profunda desconfianza entre culturas» (García de Cortázar *et al.*, 2016, p. 91). Pero en la conformación del estatus jurídico del indio el derecho castellano es igualmente objeto de crítica: las referencias a las Leyes de Burgos y Leyes Nuevas solo se realizan como forma de crítica a la poca operatividad y aplicación de estas (Atxega, Fernández Ros, González Salcedo, León Navarro, Ramírez. 2016) (Arostegui, García Sebastián, Gatell, Palafox y Risques, 2009) (Pereira y Álvarez Cotrina, 2016) (Maroto, 2016).

Situación análoga ocurre con elementos que la leyenda blanca pone en alza como la trasmisión de rasgos culturales europeos y castellanos hacia la población indígena. Cuando esto se trae a colación en los libros de texto es para poner de relieve la situación de aculturación y de desestructuración de la cultura y la memoria indígena (Pereira y Álvarez Cotrina, 2016, p. 61). Mientras que otros elementos analizados en el apartado de la leyenda áurea solo tienen cabida en García de Cortázar *et al.* (2016), donde se mencionan factores como la República de las Letras: «A mediados del siglo XVI se crearon en América las primeras universidades: México (1551) y Lima (1555). En 1538 se imprimió en México el primer libro aparecido en el nuevo continente» (p. 88). Pero fuera de este manual concreto, no aparece ningún elemento positivo más de la herencia española. Ni se menciona el proceso fundacional de ciudades, ni la urbanización de América, en definitiva, ninguno de los aspectos que se pueden considerar positivos en torno a la herencia hispánica.

El caso de García de Cortázar *et al.* (2016) es igualmente singular pues se trata del único material de texto que incluye una mención a la leyenda negra como «interpretación totalmente negativa del pasado histórico español»; frente a la que contrapone una leyenda blanca «no menos exagerada» (p. 87). El proceso de elaboración historiográfica es, por lo general, ausente y, por

consiguiente, ningún libro contribuye al fomento en la «actitud crítica hacia las fuentes» que establece el currículo de la materia (Real Decreto 1105, 2014, p. 321).

### **3.3. ESTUDIO DE CASO: LA VISIÓN DEL ALUMNADO EN UN CENTRO DE CANTABRIA**

El método utilizado para conocer la visión del alumnado es el estudio de caso, consistente en una estrategia metodológica de investigación científica, «útil en la generación de resultados que posibilitan el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de las teorías existentes o el surgimiento de nuevos paradigmas científicos» (Martínez Carazo, 2006, p. 190). Esta técnica se materializa en la elaboración y utilización de una plantilla de cuestionario (Anexo 6.2) con el objetivo último de conocer la percepción que tiene el alumnado de segundo bachillerato, de un determinado centro público de la Comunidad Autónoma de Cantabria, sobre algunas de las cuestiones en las que las corrientes historiográficas han tenido mayor discusión. No se pretende con ello extrapolar los datos recogidos ni hacer generalizaciones indebidas; simplemente se pretende analizar este caso concreto. El muestreo recogido consiste en 48 alumnos, tanto de la modalidad de Ciencias y Tecnología como de Humanidades y Ciencias Sociales, si bien es cierto que, como consecuencia de la respuesta dada en la segunda pregunta (véase anexo 6.2.), existen dos cuestionarios que se han sido descartados al señalar que no conocen nada acerca del proceso de conquista y colonización española de América, por lo que los porcentajes presentados versan sobre los datos de los 46 alumnos restantes.

De los resultados recogidos, la primera idea que extraemos es que existe una aparente contradicción entre los fines de la conquista del continente americano (véase tercera pregunta del anexo 6.2.), donde el 72, 3% de los encuestados han desechado la posibilidad de que lo que impulsó a los castellanos a conquistar el continente fueran tan solo motivos económicos, frente a los agentes que contribuyeron a materializar la conquista y anexión del Nuevo Mundo a la Corona de Castilla: 58,4% de los estudiantes encuestados afirma que los rasgos principales de los europeos fueron los de conquistadores en busca de oro, plata y el descubrimiento de nuevos territorios (véase cuarta del

anexo 6.2.), es decir, motivaciones pecuniarias. No obstante, como señala Martínez Carazo (2006) «es necesario aplicar el método de estudio de caso con la suficiente rigurosidad científica, para ello es necesario considerar perspectivas alternativas o explicaciones rivales al interpretar los datos, incluso en el caso de estudios meramente descriptivos o exploratorios» (p. 191). De esta forma, podemos señalar que un matiz importante de la tercera pregunta recae en que incluye un halo de neutralidad, y a lo largo de toda la encuesta, observamos como las opciones de respuesta que incluyen una visión más ponderada sobre los procesos históricos acaparan un mayor porcentaje de votos (véanse, por ejemplo, los resultados del anexo 6.2. en preguntas como la quinta o la duodécima).

Sin embargo, no debemos por ello descartar la posibilidad de que los alumnos diferencien entre la política emanada desde la Península y el Papado frente a lo que ocurría en Indias. En los libros de texto se ha observado cómo, algunos de ellos, señalan la aparente contradicción que existió durante el proceso de conquista y los primeros años de presencia hispana: a la hora de dictaminar leyes y cumplirlas en el continente americano se hacen matices del tipo «la Corona aprobó Las Leyes de Indias que ponían el acento en el respeto riguroso a los aborígenes; pero en la práctica no siempre se cumplieron esas disposiciones» (García de Cortázar *et al.*, 2016, p. 87), de forma que, que si bien las leyes eran bienintencionadas, en muchas ocasiones, no se acataban por parte de la población americana.

Otros resultados controvertidos se encuentran en relación con cuestiones donde no predomina una tendencia clara en las respuestas y de donde no se pueden sacar conclusiones esclarecedoras. El caso más evidente es el que trata de evaluar la percepción del alumnado acerca del legado material que dejaron los españoles en América (véase pregunta octava del anexo 6.2.). Si bien la respuesta predominante con un 58,3 % contempla la opción que más se ajusta a la realidad, esto es, que los españoles desarrollaron una plana fundacional y urbana y configuraron una verdadera república de las letras; no obstante, un 41,7% desecha parte de la herencia material española y la ve con matices sesgados. La herencia material es un punto interesante debido a que se trata de



un componente donde se esconde detrás una importante ideologización. Como señalaba Molina (2011) el error de quienes postulan la leyenda negra, lo mismo que el de quienes abrazan la leyenda blanca, es hacer un uso partidista de la información y el legado material es siempre susceptible de ocultamiento o realce.

Resultados más esclarecedores los encontramos en otros ámbitos, llama poderosamente la atención cómo se asume que la sociedad americana estaba estratificada en base al color y procedencia de los individuos para un 88,9% de los encuestados (véase sexta pregunta del anexo 6.2.), desechando la posibilidad de que en la sociedad americana existieran otro tipo de condicionantes como la condición económica y la reputación del individuo (opción b de la pregunta sexta del anexo 6.2. solo elegida por un 2,8% de la muestra). La problemática se encuentra ligada a la pregunta séptima del anexo 6.2., donde se considera, en un 75% de los datos recogidos, que los colectivos indígenas y africanos fueron reducidos a la esclavitud o el trabajo forzado, contemplándose solo en un 5,6% la existencia de un corpus jurídico y canónico en torno a estos colectivos. Todo ello nos recuerda a la visión predominante de los libros de texto, donde se hablaba de un sistema piramidal, «en el que la cúspide estaba ocupada por los peninsulares» (Pereira y Álvarez Cotrina, 2016, p. 59) y al fracaso con el que los manuales se acercaban a la configuración del derecho indiano, con el ejemplo distintivo de las *Leyes Nuevas* (Atxega, Fernández Ros, González Salcedo, León Navarro, Ramírez, 2016), (Arostegui, García Sebastián, Gatell, Palafox y Risques, 2009), (García de Cortázar *et al.*, 2016), (Maroto, 2016). Pero incluso mayor calado que los aspectos sociales ha tenido la denominación por la que conoce el alumnado a los territorios americanos que releva que, casi por consenso, se conoce por el nombre de colonias españolas de américa (94,4%) frente al (5,6%) que conoce mejor la expresión de reinos americanos (véase pregunta once del anexo 6.2.).

No obstante, la encuesta sirve también para observar como, por lo menos en este centro, existen aspectos que se ajustan a una visión rigurosa del pasado histórico que reclama la actual historiografía. Ejemplos evidentes los tenemos en la causa de la mortandad de la población indígena que, mientras los libros buscaban al principal culpable entre las matanzas perpetradas por los

conquistadores (Pereira y Álvarez Cotrina, 2016, p. 59) o a las duras condiciones laborales impuestas por los conquistadores (Arostegui, García Sebastián, Gatell, Palafox y Risques, 2009, p. 42), los estudiantes se acercan mejor a las actuales explicaciones al responder, en un 77,7% de los casos, que la situación fue principalmente consecuencia de la extensión de epidemias europeas transmitidas por los conquistadores (véase pregunta novena del anexo 6.2). Esta visión rigurosa es igualmente observable si se atiende a temas polémicos como la supuesta deuda histórica española hacia los países latinoamericanos (véase pregunta décima del anexo 6.2.) que solo es apoyada por un 13, 9% de los encuestados.

#### **4. LÍNEAS DE ACTUACIÓN PARA LA MEJORA DIDÁCTICA**

Una parte fundamental de este proyecto de investigación recae en la didáctica de la Historia. Nuestras propuestas de mejora están destinadas a los dos grupos del instituto donde se realizó la encuesta y están encaminadas a desterrar los prejuicios que el grupo presentó, ajustándolos a la línea historiográfica equilibrada que venimos defendiendo, y a cumplir con las puntualizaciones realizadas por diversos autores, quienes señalan que la materia de Historia debe hacer comprender al alumnado varias cuestiones sobre el análisis de los procesos históricos tales como la «comprensión espaciotemporal (contextual)» de los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto (Perafán Cabrera, 2013, p. 157) o «comprender que en el análisis del pasado hay muchos puntos de vista diferentes» (Prats, 2001, p. 16). Todo ello, al tiempo que se fomenta una enseñanza de la historia que avance en la configuración de una mentalidad intercultural y de valoración del legado patrimonial y cultural.

La consecución de estos objetivos solo puede conseguirse mediante la diversificación de los recursos didácticos empleados. El libro de texto, según diversos estudios como los de Martínez Valls y Pineda (2009), continúa siendo el recurso más extendido; sin embargo, aunque con sus ventajas, a lo largo del trabajo hemos visto sus limitaciones e incongruencias, por lo que se hace necesario el emplear otra clase de medios en el aula que permitan acercar al alumnado variables importantes de la investigación histórica como las fuentes y la historiografía. Todo ello, junto con la propuesta de alguna actividad para la

realización en el aula, son cuestiones claves a la hora de desterrar situaciones como el presentismo y la simplificación en la visión de la manera en la que se construye y transmite el relato histórico.

#### **4.1. REPLANTEAMIENTO DEL USO DEL LIBRO DE TEXTO EN EL AULA: ¿PARADIGMA DE LAS CLASES DE HISTORIA?**

En el proceso de enseñanza-aprendizaje es muy importante la calidad de cualquier recurso didáctico. Algunas investigaciones han mostrado cómo los libros de texto constituyen el recurso más utilizado por los docentes (Martínez, Valls y Pineda, 2009), motivo por el que su análisis ha consistido en una de las partes fundamentales de este trabajo. El problema que presenta esta utilización generalizada del libro de texto consiste en que, en su función transmisora del saber, no se cuestiona normalmente en el aula lo que aparece en sus páginas (Carretero, 2007). De esta forma, en el tema que nosotros analizamos en particular, hemos observado cómo los libros de texto no contraponían en ningún momento visiones alternativas sobre la herencia cultural española, y ya dijimos previamente que la obra lascasiana se erige como la más mencionada y la única fuente primaria común a todos los materiales estudiados. Del mismo modo, los libros de texto tienden a la simplificación de los hechos históricos, justo lo contrario que debe exigir un territorio tan extenso como el latinoamericano, con una presencia española que se prolonga durante siglos.

La situación requiere, por lo tanto, y como señala Gómez, Cózar y Miralles (2014), que cada profesor o equipo docente de la materia de Historia de España de 2º de bachillerato realice un análisis profundo de los manuales, de su funcionalidad y eficacia, realizando procesos de selección en su contenido. Para, de esta forma, adecuar el grado de funcionalidad del libro a el contexto didáctico del aula y la materia a impartir y no tomar como único eje de contenido el libro de texto. Sin embargo, y a pesar de las incongruencias científico-históricas que pueda traer consigo el empleo del libro de texto, éste sigue representando un recurso fundamental para el docente en la enseñanza de la historia. Sobre todo, debido a que permite desarrollar el contenido curricular de la materia que imparte, ya que los temas de los manuales más utilizados en España suelen reproducir de forma bastante fiel los epígrafes de los documentos oficiales

(Gómez, Cózar y Miralles ,2014). Es decir, el manual permite al docente la preparación de las clases, asegurarse de que lo planificado se lleve correctamente a la práctica y controlar todo el proceso, desde el inicio hasta la evaluación (Martínez, Valls y Pineda, 2009).

Por ello, más que proponer elementos sustitutivos al libro de texto, a corto plazo, lo más asequible es incidir en recursos didácticos que complementen las explicaciones que, como llamaba Carretero (2007), son «hegemónicas» en los libros de texto entre las que, como venimos viendo, en la Historia de España de 2º de bachillerato, se encuentra un relato con matices de leyenda negra acerca de la presencia hispana en América (Merchán, 2002). Por todo lo visto, el complementar la visión que trasmite el libro de texto con otra clase de recursos es una vía que contribuye a desterrar situaciones como el presentismo y la simplificación en la visión de la manera en la que se construye y transmite el relato histórico en los libros de texto.

#### **4.2. «LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA COMO PUENTE DE ENCUENTRO»**

La conquista y presencia española en América ha sido vista desde cauces dicotómicos lo que ha supuesto, como venimos viendo, interpretaciones enfrentadas con pocos cauces de diálogo entre sí. Sin embargo, y parafraseando a Pantoja Suárez (2017) la didáctica de la historia debe servir como «puente de encuentro» (p. 66) entre los diferentes estados y culturas humanas. El Decreto 38/2015 contempla esta situación en la educación bajo las competencias sociales, cívicas y la conciencia y expresiones culturales que deben ser adquiridas en materias como la Geografía e Historia. Si los libros de texto continúan promoviendo una visión sesgada, alejada de directrices reconciliadoras y ponderadas, resulta difícil que la materia de Historia pueda contribuir a, como señalan autores como Ibáñez Guadiola y González Arce (2006), formar alumnado responsable con visión pluralista y con una mentalidad intercultural y de comprensión de otros pueblos.

Tal situación puede provocar amplias «fracturas [...] ideológicas con los consiguientes riesgos de crisis de civilización que ello comporta. El desarrollo del

pensamiento postmoderno y de la deconstrucción sistemática serían en este sentido un síntoma de la crisis de crecimiento del proyecto de la modernidad ilustrada» lo que trae aparejado la crisis de valores y la depreciación de la herencia del patrimonio de nuestra civilización (Hernández Cardona, 2002, p.29). De esta forma, continúa Hernández Cardona (2002), una de las funciones de la historia en la educación debe ser a contribuir a mitigar posibles desgarros sociales y fracturas mentales. En definitiva, de lo que se trata es de, en un mundo potencialmente complejo e incluso conflictivo, reflexionar sobre lo que nos ha unido y nos une en la historia, para lo que la utilización de otros recursos diferentes al libro de texto se hace indispensable.

#### **4.3. EL ACERCAMIENTO A LAS FUENTES Y LA HISTORIOGRAFÍA: REFUERZO DEL ESPÍRITU CRÍTICO**

La complejidad historiográfica debe de ser llevada a las aulas para comprender, como hemos dicho que señala Prats (2001), «que en el análisis del pasado hay muchos puntos de vista diferentes» (p. 16). Una manera de profundizar en la forma en la que se construye el relato histórico puede ser la utilización de textos primarios. En los libros de texto, como venimos señalando, existe un nexo común a la hora de utilizar únicamente fuentes primarias donde se pone de relieve las brutalidades de los conquistadores españoles y la explotación a la que eran sometidos los indígenas. Siendo el paradigma de esto último la utilización de Las Casas y su obra. Se entiende solo así que un 75% de los alumnos encuestados crean que colectivos como los indígenas o africanos fueron reducidos a esclavitud o el trabajo forzado y privados de sus derechos básicos (véase resultados de la pregunta séptima del anexo 6.2.).

Sin embargo, la historia en la Educación obligatoria y posobligatoria debe cumplir un compromiso con «la formación de una nueva sociedad de jóvenes críticos y reflexivos» (Perafán Cabrera, 2014, p. 151) y debe contribuir en el fomento del sentido crítico entre el alumnado, por lo que para permitir a los estudiantes extraer sus propias conclusiones es necesario ofrecer visiones alternativas a las del dominico. Sería interesante el confrontar la visión de la esclavitud indígena y de una sociedad estratificada con testimonios como la Real Cédula de los Reyes Católicos de 1514, en donde se señalaba: «es nuestra voluntad que los indios e

indias tengan, como deben, entera libertad para casarse con quien quisieren, así con indios como con naturales de estos nuestros reynos, o españoles» (Lipschutz, 1963) (Céspedes del Castillo, 2009). O confrontar la visión de la desposesión de tierras y propiedades privadas a los indios con textos como la cédula dirigida al virrey del Perú en 1589 que aprobó la costumbre ya existente en el virreinato de que se dejaran vivir entre los naturales «a los mestizos [...] que son hijos de indios y nacidos entre ellos y han de heredar sus casas y haciendas» (Mörner, 1974, pp. 50-55).

Idéntica situación puede ser manejada a la hora de caracterizar la sociedad indiana como estratificada. Se puede traer a colación las crónicas de viajeros como las de Huamán Poma de Ayala quién ilustra un mundo que era un conglomerado de diversos grupos raciales y étnicos en diario contacto (como en el mercado, las festividades, tiendas y cantinas) (Álvarez Morales, 1997). Lo que vio Huamán Poma en las calles de Lima en aquel entonces se opone a su versión segregacionista y utópica de la sociedad colonial según la cual «los españoles, con sus vicios, vivirían en las ciudades, y los indios, bajo el sabio gobierno de sus curacas, perpetuarían las virtudes ancestrales del campo» (Levaggi, 2011, pp. 423-427). Huamán señalaba la existencia de un mundo urbano «al revés» donde mestizos e indígenas asumían posturas y conductas que no les eran propias según los manuales de texto analizados. Vestían ropas lujosas y se adornaban con fina joyería (Charney, 1988). Muchas crónicas nombran el boato desmedido con el que se vivía en el Nuevo Mundo y llegan a preguntarse si no era una forma de ocultar oscuros orígenes. Lo cierto es que espacios públicos como plazas, calles, mercados y salones de recepción se convirtieron en lugares de competencia simbólica (Rodríguez Jiménez, 2008).

Este tipo de actividades encaminadas a fomentar el espíritu crítico se encuentran, igualmente, en la línea de la visión didáctica de las Ciencias Sociales y Humanidades que comparte el grupo Asklepios y que, diferentes autores del mismo, contemplan como vía de fomentar actitudes ciudadanas y competencias democráticas entre el alumnado (Romero, 2018).

#### **4.4. PROPUESTA DE TRABAJO EN EL AULA: LOS ARGUMENTOS DICOTÓMICOS TRAÍDOS A DEBATE**

Alguna propuesta interesante de análisis del proceso histórico para tratar en el aula puede basarse en el aprendizaje cooperativo, entendiendo por éste, al «enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula en el cual los alumnos son responsables de su aprendizaje y del de sus compañeros en una estrategia de corresponsabilidad para alcanzar metas e incentivos grupales» (De Miguel Díaz, 2005, p. 102). La clase puede dividirse en varios grupos donde cada uno se haga experto de un determinado punto de la leyenda negra o la leyenda blanca, por ejemplo, puede haber un grupo que estudie la obra de Bartolomé de las Casas, otro el proceso de conquista, otro la herencia cultural hispánica, otro a los indígenas como sujeto de derecho, etc.

Una vez los grupos se hayan cohesionado y alcanzado puntos en común en torno a su especialidad sería interesante lanzar un debate en torno a una pregunta polémica que pueda contraponer las visiones de las diferentes corrientes historiográficas, algo como: ¿La presencia española en América solo tuvo elementos negativos? Argumentos dicotómicos como los estudiados en el estado de la cuestión incentivarían el debate, y el profesor solo debería de actuar como mediador, evitando de esa forma que los alumnos asuman postulados expresados por el profesor, recayendo la iniciativa en el alumnado y fomentando la implicación del mismo (González González, 2010).

En definitiva, este debate traería a colación cuestiones importantes como el presentismo y saber situar los hechos en su contexto. Elementos que pueden solventar la crítica que realiza Powell (2008a) acerca de la existencia de un pensamiento que imputa a «la totalidad de dichos tres siglos» (p. 65) algunas de las brutalidades ocurridas durante los primeros momentos de dominación colonial. De esta forma, debemos recalcar siempre las diferencias existentes entre el proceso de conquista y la estructuración de una sociedad que, igualmente, a lo largo del recorrido de tres siglos, sufre procesos de cambio y adaptación a las nuevas circunstancias de cada periodo. Como señala Elliott (Elliott, 2012) la historia de la América española es compleja y extensa, y como tal debe tratarse, sabiendo siempre que, en un territorio tan vasto, y durante un

periodo de tiempo tan prolongado, existen grandes diferencias. Sin duda, una línea de mejora didáctica a la hora de abordar la presencia española en América debe de estar encaminada a hacer ver al alumno este tipo de complejidad que ofrece un hecho histórico.

## **5. CONCLUSIONES**

La herencia hispánica en el continente americano ha sido explicada en base a dos actitudes dicotómicas. La primera ha resaltado los aspectos negativos de la colonización y ha recibido el nombre de leyenda negra. Este discurso tuvo su formulación en los albores de la Europa moderna dominada por la Dinastía de los Habsburgo y en donde Castilla se establecía como soberana y cabeza de un imperio que se extendía desde Europa hasta Asia y América. La perpetuación del discurso se debió a factores sociopolíticos como la Ilustración francesa, las independencias de los países latinoamericanos y el fracaso modernizador de estos mismos en contraste con la metrópoli peninsular y, sobre todo, con el vecino norteamericano de los Estados Unidos. Pero si bien existe un amplio abanico cronológico, no ha cambiado, sin embargo, los argumentos básicos de su ideario hasta la actualidad: la obra de Las Casas como eje vertebrador de la actuación española respecto al indígena americano, la idealización de los naturales de Indias, la configuración de una sociedad discriminatoria y la explotación de los recursos naturales y esquilma del territorio con una influencia decisiva hasta la actualidad.

La respuesta a esta línea interpretativa ha venido de la mano de resaltar los elementos positivos de la presencia española y, sobre todo, de realizar una tarea de desprestigio de los argumentos urdidos por la leyenda negra, en especial, de la figura de Las Casas y su obra. Esta leyenda aurea, originada como defensa por parte de autores españoles frente a los ataques de los ilustrados europeos tuvo su auge durante el franquismo; sin embargo, su vigencia es comprobable hasta la actualidad con verdaderos éxitos editoriales como los de Elvira Roca (2018) que, como señala Kagan (2018), basan su éxito en la «perpetuación del relato áureo de la Historia de España» (p. 281). Desde mediados del siglo XX hasta la actualidad la confrontación de posturas se ha mantenido intacta. Por un lado, la imagen patriótica, apologética y orgullosa del



pasado colonial, reñida con el discurso del dominico sevillano; por otro, la imagen destructora y censurable del carácter español en América, en la senda de la *Brevísima*.

La importancia del fenómeno historiográfico, desde el punto de vista pedagógico, radica en que la conquista y presencia española en América, durante los tres primeros siglos de incorporación a la Corona de Habsburgo, está contemplada, tanto en los planes curriculares nacionales como cántabros, dentro de asignatura troncal de Historia de España de segundo de Bachillerato y el fuerte debate historiográfico existente repercute, según las hipótesis establecidas en este trabajo, en la percepción del alumnado y en los libros de texto del curso. Afectando todo ello en la forma en que se aborda la cuestión en las aulas de los institutos de segundo de bachillerato.

El material didáctico seleccionado para corroborar las hipótesis de investigación dependió del Informe sobre el sector audiovisual español (recogido a través de Garrido, 2006) que señalaba una serie de editoriales como las más vendidas en el mercado: Santillana (Atxega, Fernández Ros, González Salcedo, León Navarro, Ramírez. 2016), Vicens Vives (Arostegui, García Sebastián, Gatell, Palafox y Risques, 2009), Anaya (García de Cortázar *et al.*, 2016), Casals (Maroto, 2016) y SM (Pereira y Álvarez Cotrina, 2016). Acotada la muestra de estudio, se hizo uso de una metodología cualitativa para el análisis sistemático del contenido de los diferentes manuales de texto, que se materializó en la creación de una matriz de estudio para comprobar la incidencia que tenían algunos de los aspectos más polémicos de los estudiados por la historiografía.

Los resultados extraídos de la misma resaltan la inexistencia de una interpretación histórica ponderada triunfando, de forma general, los preceptos cercanos a la leyenda negra. La obra del dominico Las Casa se impone, principalmente mediante textos extraídos de su obra *La Brevísima*, como eje vertebrador de la actuación española respecto al indígena americano y como vía de exaltación del mundo moral y pacífico indígena. El dualismo entre el indígena pacífico frente al europeo conquistador marca la presencia española, fenómeno que explica que se atribuya a las matanzas perpetradas por los conquistadores,

junto con las duras condiciones de trabajo impuestas por los europeos, la principal explicación causal para explicar fenómenos como el decrecimiento demográfico entre los naturales (Pereira y Álvarez Cotrina, 2016) (Arostegui, García Sebastián, Gatell, Palafox y Risques, 2009).

Se configura en los libros de texto un halo de sociedad desigual y de explotación donde los españoles utilizaban a los indígenas como mano de obra esclava, de forma perpetua, para poder explotar los recursos del continente americano. Omitiéndose en dicho proceso la labor de la mano de obra africana. Se extrapolan entonces criterios del siglo XVIII como la configuración de una sociedad jerarquizada en base a la mezcla fenotípica y el relato de un supuesto Mito del Dorado que se prolonga de conquistadores hacia la Corona. De forma que, se contempla como única vía posible, la presencia española en América como una forma de los conquistadores y la Corona de extraer la mayor cantidad de recursos de la zona. No planteándose en ningún momento la opción de un patrón emigratorio más rico y con unos objetivos socioeconómicos más variados.

En contraste con la situación de la leyenda negra, aspectos positivos asociados a la leyenda blanca y una visión ponderada tienen un peso prácticamente testimonial. Incluso los argumentos manejados por las corrientes triunfales de la presencia española han sido provistos de un matiz despectivo, materias como la evangelización de los naturales, y su incorporación al corpus jurídico canónico, se explican en García de Cortázar *et al.* (2016) como fruto del paternalismo y la desconfianza hacia estos agentes evangelizados. Situación análoga ocurre con el proceso de simbiosis étnico-cultural acaecida en el continente transoceánico que solo es traída a colación como forma de criticar la desestructuración cultural de los grupos indígena-americanos. Radicalmente contrario, sin embargo, es la situación que sufren otros elementos como el proceso urbanizador o la creación de un República de las Letras que cubrió bajo su paraguas a las distintas etnias presentes en la América Española: cuestiones que ni siquiera merecen unas líneas en los manuales analizados.

La segunda hipótesis de nuestro trabajo, esto es, la influencia negativa con la que percibe el alumnado el fenómeno histórico estudiado, se ha

comprobado mediante un estudio de caso con los alumnos que cursaban, durante el curso 2018/19, segundo de bachillerato en un instituto público de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Siguiendo la técnica del cuestionario hemos podido comprobar la operatividad del método correlacional y la influencia de la variable independiente, es decir, de las corrientes historiográficas, sobre la variable dependiente del alumnado alcanzando así los objetivos del proyecto.

Contrariamente a los resultados del análisis de los libros de texto, en el alumnado no encontramos una influencia tan notable de la corriente leyendanegrista aunque, bien es cierto, ésta se encuentra presente en aspectos como la configuración de la sociedad americana o la consideración política de los territorios del Nuevo Mundo. La anexión de los territorios de ultramar al dominio castellano estuvo aparejado de la creación de una sociedad americana donde se incluyeron diferentes colectivos multiétnicos, desde españoles, indígenas o africanos, junto con sus innumerables cruces mestizos, formándose entonces una verdadera sociedad mestiza. El trayecto de una sociedad guerrera a una de paz se hizo a costa de la asimilación de todos los colectivos implicados en el ambiente de ultramar, no obstante, la adquisición de derechos de los colectivos no europeos, ya sean indígenas y, especialmente, africanos (véase anexo 6.2. y el porcentaje de respuesta de la opción b de la pregunta séptima) fue una realidad que no contemplan la mayoría de los encuestados. Un peso igualmente grande tiene la consideración de las Indias como colonias y no como reinos detrás de lo que, como ha estudiado este trabajo, se esconde un matiz despectivo que pone de relieve una realidad jurídico-política donde existiría una diferencia entre el estatuto de la metrópoli y sus territorios de ultramar, situación que ni siquiera llega a plantearse a la hora de referirse a otros territorios de la Monarquía Hispánica de la época como los italianos.

La visión más equilibrada y rigurosa, en comparación con los libros de texto, es observable en cuestiones como la principal causa de mortandad indígena que, frente a los manuales que buscan su explicación alejados de la actual línea interpretativa historiográfica, los alumnos si conocen, en mayor medida, estas explicaciones como la extensión de epidemias transmitidas por los conquistadores. No obstante, existen muchas otras materias donde el alumnado

no posee un posicionamiento claro, esto es el caso que ocurre a la hora de analizar la caracterización al conquistador que llevó a cabo la anexión del continente americano para Castilla frente a los fines últimos de la conquista, donde las respuestas parecen contradecirse (véanse preguntas tercera y cuarta del anexo 6.2). Situación análoga ocurre con temas como la valoración del legado material español, donde la percepción del alumnado varía levemente entre las opciones positivas y neutrales (véanse preguntas tercera, cuarta y octava del anexo 6.2.)

Frente a las visiones maniqueas y simplistas que abundan en la interpretación de un hecho histórico que se prolongó durante siglos, el tercer objetivo del trabajo gira en torno a cómo abordar la cuestión. La investigación historiográfica aboga en la actualidad por un estudio alejado de narrativas nacionalistas, antiespañolas, victoriosas o partidistas. Muchas veces, como señalaba Elliot (2012), las percepciones influyen más que los hechos en el desarrollo de los acontecimientos. Ayer, como hoy, nos encontramos con dos posturas irreconciliables a la hora de tratar la presencia española en América: Unos, empeñados en afirmar la veracidad y fundamento de la crítica, respondiendo a motivaciones políticas provenientes de movimientos indigenistas, grupos de izquierda y extrema izquierda, gobiernos de países iberoamericanos o, como señalaba Joseph Pérez (2009), el complejo de inferioridad y frustración de una parte de los españoles que acabaron asumiendo las críticas derivadas de la dominación imperial y de la corriente intelectual del regeneracionismo; otros, igualmente precisados a negarla con la misma fuerza cayendo en visiones extremadamente victoriosas del pasado español.

Se impone, por tanto, acometer el estudio de aquellos hechos desde el rigor científico, sin cabida para interpretaciones dualistas. Acometiendo una revisión histórica que ayude a cambiar paulatinamente mentalidades y visiones deformadas y es por esta vía por la que se encaminan las líneas de mejora didáctica propuestas en el presente estudio. Esta visión didáctica más objetiva pretende no solo resaltar los elementos positivos sino que, igualmente, poner de relieve los momentos más oscuros de la América española. Desde esta perspectiva tiene que ser perfectamente posible admitir que la población

indígena fue explotada y sometida a duras condiciones de trabajo, sin ello suponer que se da cabida a la leyenda negra, sino que se reconoce lo que el análisis histórico evidencia. De la misma forma que ponderar la difusión de la lengua castellana, la imprenta y otros aspectos que permitieron la incorporación del indígena a la civilización occidental no debe atribuirse a una concepción rosa de dicho período (Molina, 1991).

Todo esto centrado en el currículo de la asignatura de Historia de España de segundo bachillerato debe traducirse en el fomento de un análisis complejo del proceso, alejado de generalizaciones defectuosas sobre esta extensa zona y sus varios siglos de historia. Tanto Powell (2008), como Molina (2011), señalaban con acierto que, el error de quienes postulan la leyenda negra, lo mismo que el de quienes abrazan la leyenda blanca, es hacer un uso partidista de la información o la simplificación de los hechos. La abrumadora complejidad de extensos territorios y siglos de historia es la realidad: las generalizaciones simplistas, la irre realidad. Siguiendo esta línea de pensamiento debe llevarse a las aulas las grandes diferencias entre lo ocurrido en las Antillas o en el territorio andino, o entre lo ocurrido en los albores del siglo XVI frente a las características de finales del siglo XVII.

Por último, la complejidad historiográfica debe ser abordada en las aulas mediante textos primarios. De esta forma, pretendemos alejarnos de la matriz común existente en los libros de texto de utilizar únicamente fuentes primarias donde se pone de relieve las brutalidades de conquistadores y el sistema de trabajo, utilizando textos que se contrapongan a esta visión. Fomentando el compromiso existente en torno a materias de Ciencias Sociales y Humanidades que deben contribuir a la formación de una sociedad de jóvenes críticos y que permitan a estos ciudadanos extraer sus propias conclusiones. Todo ello, como viene señalando este trabajo, puede ir acompañado del aprendizaje cooperativo, que se puede traducir en la organización de debates entre los alumnos, para alcanzar metas e incentivos grupales, además de fomentar la iniciativa y la implicación en el aula.

## 6. ANEXOS

### ANEXO 6.1. MATRIZ DE ANÁLISIS UTILIZADA CON LOS LIBROS DE TEXTO

LA VISIÓN NEGATIVA DE LA CONQUISTA Y COLONIZACIÓN DE AMÉRICA EN LOS LIBROS DE TEXTO						
	Las Casas y su influencia	Proceso de Conquista	Referencias a los metales preciosos y explotación económica	Sistemas de trabajo forzoso: Mita y encomienda	Estructura Social del Nuevo Mundo	Referencias al colectivo africano
<b>Anaya</b> (García de Cortázar <i>et al.</i> , 2016)	-Exaltación de los indígenas y su cultura: poseían un sistema educativo, un mundo moral y artístico, formas de relación humana “en continuada evolución creadora. (p.87).	-«Pizarro y Almagro, que se dirigieron hacia el sur en busca de El Dorado, una tierra fabulosa repleta de oro y plata, ocuparon la capital del imperio de los incas». (p.86).	- Administración y explotación del territorio ocupado: de américa interesaban sobre todo las minas”. (p.87)  -La obra de España en América: ¿colonización o explotación?: «no cabe duda de que se buscaba, ante todo, la obtención de oro y riquezas». (p. 87).  -«Pizarro y Almagro, que se dirigieron hacia el sur en busca de El Dorado, una tierra fabulosa	-Una pérdida irreparable (artículo El País): «razones de esta catástrofe demográfica fueron complejas [...] trabajos forzados, la encomienda y la mita, enfermedades europeas» (p.87).	-La sociedad: triunfo del ideal nobiliario «clara línea étnico-religiosa [...] sociedad estaba obsesionada [...] por limpieza de sangre». (p. 83).	

			<p>repleta de oro y plata, ocuparon la capital del imperio de los incas». (p.86).</p> <p>-«No cabe duda de que se buscaba, ante todo, la obtención de oro y riquezas, y que para ello se utilizó, de forma masiva, mano de obra indígena». (p.87).</p> <p>-América en el siglo XVI: puede hablarse asimismo de diversificación económica. Junto al oro y la plata, que seguían siendo los objetivos más ansiados, se exportaban productos nuevos, como el tabaco, el cacao, los cueros o los productos tintóreos. (p.88).</p>			
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

<b>Santillana</b> (Atxega, Fernández Ros, González Salcedo, León Navarro, Ramírez. 2016)	-Biografía de Las Casas: «pronto comenzó a mostrar su preocupación por lo injusto del sistema de las encomiendas». (p. 78).	-«En poco tiempo y con la ayuda de pueblos indígenas enemigos de los aztecas, los derrotó, destruyó su imperio y se apoderó de sus riquezas». (p. 77).		-«Para la hacienda y plantaciones se creó la encomienda. Cuando en realidad la hacienda termina con la encomienda». (p. 78).  -Explicando el descenso demográfico: «Contribuyeron las condiciones de trabajo y las guerras». (p.78).		-«una consecuencia indirecta de esta catástrofe demográfica fue recurrir a esclavos africanos» . (p. 77).
<b>S.M.</b> (Pereira y Álvarez Cotrina, 2016)	-Texto de Fray Bartolomé de Las Casas para demostrar «la brutalidad y los excesos contra los indígenas que se impusieron en las relaciones laborales». Junto al texto se incluye una imagen no citada, proveniente de una obra antigua, donde se observa a un español bien vestido supervisar a un grupo de	- «Pizarro consiguió derrotar al emperador Atahualpa y controlar un vasto territorio con apenas un centenar de soldados» (p. 59).  -«Presencia de europeos en América provocó un inmediato impacto sobre la población indígena, que experimentó una acusada mortandad originada tanto por las matanzas perpetradas por los conquistadores como	- Explotación económica: «Sus recursos fueron esquilados» (p. 60).  -Mediante el sistema de flotas «se intercambiaban productos peninsulares por metales y materias primas provenientes de América». (p. 59).  -«El oro y la plata provenientes de América se convirtieron en la principal	-«La explotación de los recursos se organizó en torno al sistema de mitas, por el que los indígenas estaban obligados a trabajar en las minas, y repartimientos y encomiendas, orientados a las explotaciones agrícolas y en los que los indígenas quedaban bajo tutela de los propietarios» . (p. 59).  - «La población,	-«La estructura social se organizó siguiendo un sistema piramidal, en el que la cúspide estaba ocupada por los peninsulares. [Los] mestizos [...] [su] posición social dependía del grado de mezcla que poseyeran» (p. 59).	



	indios trabajando. (p. 60).	por la expansión de epidemias y enfermedades». (p.59).	fueron la financiación de la Corona [...] no obstante, a finales del siglo XVI las remesas de metal disminuyeron debido al agotamiento de algunas minas» (p. 69).	obligada a trabajar para los conquistadores en condiciones de esclavitud». (p. 60).		
<b>Vicens Vives</b> (Arostegui, García Sebastián, Gatell, Palafox y Risques, 2009)	- Fragmento de la <i>Brevísima</i> de Las Casas, precedida por un título que reza: «la explotación indígena». (p. 42).	-Versión pacifista de los indígenas frente al malvado conquistador: fragmento de un Requerimiento de los colonizadores a los indígenas de 1531. El texto se encuentra precedido de un título que dice así: «La sumisión de los indígenas». (p. 39).  -«Los conquistadores llegaron con armas y animales desconocidos por lo que los indígenas, en ocasiones, se sometían sin apenas	-Consiguió dominar militarmente a los aztecas, con la ayuda de diversas tribus enemigas, apoderarse de sus riquezas y convertir al emperador Moctezuma en su rehén. (p. 38) - «el oro y la plata resultaron las mayores riquezas que se extrajeron de América». (p. 40).	-las principales causas de este desastre demográfico fueron la ausencia de defensas en los nativos contra las enfermedades aportadas por los españoles y, muy especialmente, las duras condiciones de trabajo impuesta por los conquistadores, así como la presión tributaria y la desposesión de tierras a las que fueron sometidos. (p. 42).	-A pesar de la integración racial [fruto del mestizaje] se fue consolidando una sociedad profundamente desigual donde coexistían gran cantidad de grupos con diferentes derechos, ocupaciones y posición económica. (p. 42).	

		resistencia» . (p. 42).		-Ilustración que muestra «cómo un grupo de indígenas americanos es obligado a trabajar para los colonizador es bajo la vigilancia de unos soldados». (p. 43).		
<b>Casals</b> (Maroto , 2016)	- Fragmento de la obra de Las Casas. (p. 31)			- Fuerte descenso demográfic o, por el efecto de las enfermedad es de origen europeo y por la dureza del trabajo al que fueron sometidos. (p. 104)  - Encomiend a indiana era una forma de explotación al indio en condiciones similares a la esclavitud. (p. 104)		-«para compensa r la pérdida de mano de obra se importaro n esclavos negros de África». (p. 104).

LA VISIÓN POSTIVA DE LA CONQUISTA Y COLONIZACIÓN DE AMÉRICA EN LOS LIBROS DE TEXTO						
	Entrada en el corpus jurídico castellano: súbditos y cristianos tanto	Urbanizació n y construcció n de infraestruct uras.	República de las Letras: Universid ades y Seminario s	Considera ción administra tiva: ¿Reinos o Colonias?	La aculturació n	Mención a la leyenda negra

	<b>indígenas como negros.</b>					
<b>Anaya</b> (García de Cortázar <i>et al.</i> , 2016)	<p>- Documento sobre la labor evangelizadora. (p. 91).</p> <p>- «Ciertamente, la Corona aprobó Las Leyes de Indias que ponían el acento en el respeto riguroso a los aborígenes ; pero en la práctica no siempre se cumplieron esas disposiciones». (p. 87)</p>		<p>«A mediados del siglo XVI se crearon en América las primeras universidades: México (1551) y Lima (1555). En 1538 se imprimió en México el primer libro aparecido en el nuevo continente. En resumen, se puede afirmar que la colonización española abrió camino a un proceso de aculturación y enriquecimiento o mestizaje». (p.87).</p>	<p>-Epígrafe 3.4: «la obra de España en América: colonización o explotación?» (p.87).</p>	<p>-«La presencia de España en América se tradujo en una hispanización, desde la religión, lo que se plasmó en una importante labor de evangelización, hasta la lengua». (p. 87).</p>	<p>-«La labor de España en América ha sido el punto de partida de la denominada «leyenda negra», interpretación totalmente negativa del pasado histórico española, a la cual suele contraponer una visión no menos exagerada, aunque de signo contrario, la «leyenda rosa». (p.87).</p>
<b>Santillana</b> (Atxega, Fernández Ros, González Salcedo, León Navarro, Ramírez. 2016)	<p>«Leyes nuevas: sin embargo, estas leyes fueron incumplidas a menudo por la incapacidad del gobierno para controlar un territorio tan amplio y porque los intereses</p>					

	económicos prevalecían sobre cualquier consideración de tipo moral» (p. 79).					
<b>S.M.</b> (Pereira y Álvarez Cotrina, 2016)	<p>En 1496, el papa Alejandro VI había otorgado a los Reyes Católicos el patronato de Indias, por lo que los monarcas se reservaron el derecho de nombrar obispos y percibir el diezmo. (p. 59).</p> <p>- Finalmente, en 1542 se aprobaron las Leyes Nuevas, por las que los indígenas fueron considerados súbditos de la Corona, si bien el maltrato y la explotación no terminaron. (p. 59).</p>			«La conquista y colonización del territorio tuvieron un impacto definitivo». (p. 60).	Los pueblos nativos tuvieron que renunciar a su cultura [...] por los [rasgos culturales] traídos desde Castilla. Dicho proyecto pasó por la desestructuración de la cultura y la memoria, el mestizaje la evangelización y la enseñanza obligatoria del español. No obstante, dicha aculturación no fue total, sino que fueron conservados o incorporados a la nueva cultura mediante un proceso de sincretismo. (p. 61)	
<b>Vicens Vives</b> (Arostegui, García Sebastián)	-«Las disposiciones de la Corona para evitar los abusos			- «conquista, colonización y explotación de	-«La influencia cultural castellana fue muy grande y se	

án, Gatell, Palafox y Risques, 2009)	sobre la población, como las Leyes nuevas de Indias (1542), fueron incumplidas de forma sistemática». (p. 39).			América»- (p. 38). - «Organización colonial y explotación de las Indias». (p. 39). -Las tierras conquistadas fueron incorporadas a la Corona de Castilla, que financió la empresa del descubrimiento y controló su colonización». (p.39).	impuso a las poblaciones indígenas [...] si bien se mantuvo una destacada diversidad cultural». (p. 40).	
<b>Casals</b> (Maroto, 2016)	Leyes nuevas mejoraban las condiciones de los indios y prohibían determinadas prácticas abusivas. Sin embargo, su grado de cumplimiento fue relativo.				destrucción de sus formas tradicionales de vida y de su organización social.	

## ANEXO 6.2. ENCUESTA REALIZADA AL ALUMNADO DE SEGUNDO BACHILLERATO Y RESULTADOS

El presente cuestionario tiene como objetivo conocer la percepción del alumnado sobre la temática de la conquista y colonización española de América para una investigación de ámbito educativo. **Los datos recogidos son totalmente anónimos por lo que la información personal no se registra ni se tiene en cuenta para la investigación.**

El cuestionario consta de una serie de preguntas en las que se debe seleccionar solamente una respuesta, marcando con un círculo la letra seleccionada.

De antemano queremos agradecer vuestra participación.

1. ¿Qué vía has escogido para cursar el bachillerato?
  - a. Ciencias y Tecnología. Elegido por 20 alumnos (52, 6%).
  - b. Humanidades y Ciencias Sociales. Elegido por 18 alumnos (47,4%).
  - c. Artes.
2. ¿Tienes algún tipo de conocimiento sobre el proceso histórico de conquista y anexión española de América?
  - a. Si, conozco muy bien la materia, tanto por: Elegido por 8 alumnos (21, 2%).
    - i. Lo estudiado en el instituto.
    - ii. Como por otras fuentes (¿podrías citar alguna de ellas a continuación?) .....  
.....
  - b. Si, recuerdo algunas cuestiones sobre el proceso tratadas en clase. Elegido por 28 alumnos (73, 4%).
  - c. No, no conozco nada al respecto. Elegido por 2 alumnos (5,4 %).
3. ¿Cuál fue la principal motivación que impulsó a los españoles para anexionar los territorios americanos?
  - a. Descubrir tesoros y hacer uso de los recursos metalíferos americanos. Elegido por 9 alumnos (25%).
  - b. No existe una causa principal por la que se conquistó el continente, sino varias. Elegido por 26 alumnos (72,3%).

- c. El celo religioso que pretendía extender la fe católica más allá de las fronteras europeas. Elegido por 1 alumno (2,7%).
- 4. ¿Cuáles eran los rasgos de los europeos que se dirigieron hacia América?
  - a. Existieron multitud de perfiles: desde encomenderos, religiosos o hombres de negocios, entre otros. Elegido por 10 alumnos (27,8%).
  - b. Principalmente fueron conquistadores en busca de metales como oro, plata y el descubrimiento de nuevos territorios. Elegido por 21 alumnos (58, 4%).
  - c. Fueron, esencialmente, misioneros y conquistadores en busca de extender la fe cristiana en el Nuevo Mundo. Elegido por 5 alumnos (13, 8%).
- 5. ¿Cómo caracterizarías a los indígenas americanos?
  - a. Una población pacífica en su gran mayoría. Elegido por 8 alumnos (22,3%).
  - b. Una población heterogénea donde se incluían componentes guerreros y pacíficos. Elegido por 24 alumnos (66, 6%).
  - c. Ninguna de las anteriores es correcta. Elegido por 4 alumnos (11,1%).
- 6. ¿En la sociedad colonial americana existía una estratificación social en base al color y procedencia de los individuos?
  - a. Si, los españoles ocupaban las más altas esferas de la sociedad, mientras que los indígenas, mestizos y negros las más bajas. Elegido por 32 alumnos (88,9%).
  - b. No, la sociedad americana dependía de otras cuestiones como el nivel económico y la reputación del individuo. Elegido por 1 alumno (2,8%).
  - c. No, no existía ningún tipo de estratificación social. Elegido por 3 alumnos (8,3%).
- 7. ¿Colectivos como los indígenas o los negros gozaron de algún tipo de derecho en la América Española?
  - a. Sí, la evangelización de estos colectivos y su entrada en el corpus jurídico castellano configuró progresivamente sus derechos. Elegido por 2 alumnos (5,6%).

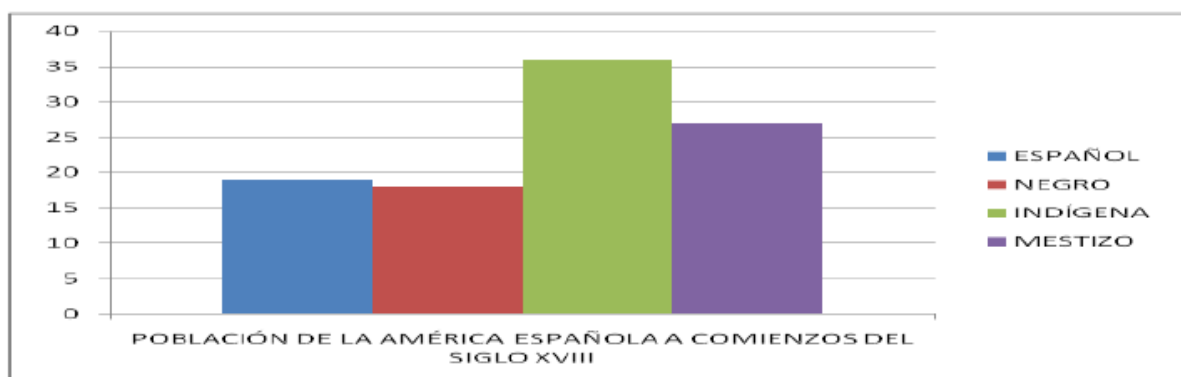
- b. Existen diferencias entre indígenas y africanos. Por lo general los indígenas dispusieron de derechos, mientras que los africanos no. Elegido por 7 alumnos (19,4).
  - c. No, estos colectivos fueron reducidos a la esclavitud o el trabajo forzado (como la encomienda y la mita) y privados de sus derechos básicos. Elegido por 27 alumnos (75%).
- 8. ¿Dejaron los españoles algún elemento positivo en América?
  - a. Sí, construyeron carreteras y caminos, fundaron ciudades, crearon universidades, etc. Elegido por 21 alumnos (58, 3%).
  - b. No, en la América española nunca se desarrolló ninguna traza urbanística, se crearon muy pocos caminos y apenas hubo algún centro de estudios. Elegido por 8 alumnos (22, 2%).
  - c. En la América española las únicas construcciones que se realizaron fueron de orden religioso como catedrales o iglesias. Elegido por 7 alumnos (19, 5%).
- 9. Tras la colonización de América se produjo un importante aumento de la mortandad entre la población indígena. ¿Cuál fue el principal factor que lo provocó?
  - a. Las muertes provocadas por los españoles y sus conquistas. Elegido por 5 alumnos (14%).
  - b. Fue consecuencia de la explotación de la población indígena como mano de obra. Elegido por 3 alumnos (8,3%).
  - c. La extensión de epidemias europeas transmitidas por los conquistadores. Elegido por 28 alumnos (77, 7%).
- 10. Teniendo en cuenta que la Monarquía Hispánica se benefició de grandes cantidades de metales preciosos del continente americano, consideras que...
  - a. Existe una continuidad entre los españoles de entonces y los de ahora, por lo que debería compensarse de alguna forma a los países latinoamericanos. Elegido por 5 alumnos (13,9%).
  - b. No se puede ejercer ninguna reclamación a España ni juzgar con mirada partidista los hechos del pasado. Elegido por 18 alumnos (50%).
  - c. No tengo ninguna opinión al respecto. Elegido por 13 alumnos (36, 1%).
- 11. ¿Cuáles de las siguientes expresiones has escuchado o leído con mayor frecuencia al referirse a los dominios americanos españoles?



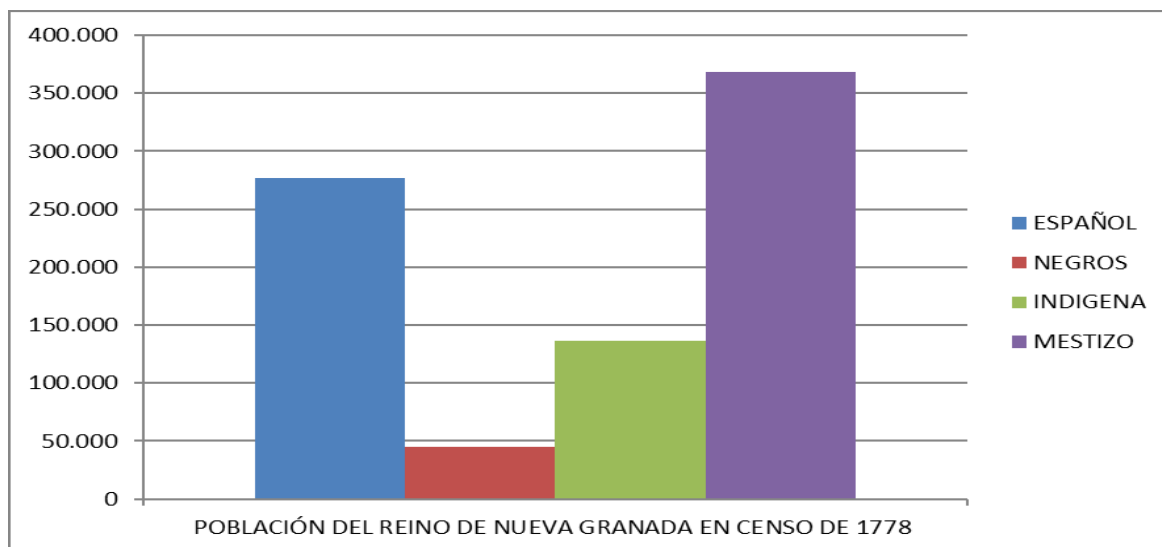
- a. Las colonias españolas de América o las colonias españolas de Indias. Elegido por 34 alumnos (94, 4%).
  - b. Los reinos españoles de América o los reinos españoles de Indias. Elegido por 2 alumnos (5, 6%).
  - c. Ninguna de las anteriores.
12. Realizando una valoración general sobre la presencia española en América, lo consideras:
- a. Positivo. Elegido por 7 alumnos (19, 5%).
  - b. Neutral. Elegido por 24 alumnos (66, 7%).
  - c. Negativo. Elegido por 5 alumnos (13, 8%).

Gracias por su colaboración.

#### ANEXOS 6.3. Y 6.4. GRÁFICAS QUE MUESTRAN LA IMPORTANCIA POBLACIONAL DE COLECTIVOS MESTIZOS Y AFRICANOS



**Anexo 6.3.** Fuente: Elaboración propia a partir de datos recogidos en Hernández Sánchez-Barva, 1954, p. 135. Se trata de un gráfico interesante pues refleja que el colectivo africano, junto sus múltiples cruces incluidos en el apartado mestizo, formaba un sustrato de población muy importante.



**Anexo Número 6. 4.** Fuente: Gráfico de elaboración propia a partir de datos recogidos en Jaramillo, 1965, p.25. Aunque existan diferencias con el anterior gráfico, en cualquier caso, vemos como el triunfo de una situación racial mixta es evidente.

## 7.BIBLIOGRAFÍA

- Albert, M.J. (2009). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Allen, T. (1994). *The Invention of White Race*. Londres: Harvard University.
- Almarza Villalobos, R. (2005). La limpieza de sangre en el Colegio de abogados de Caracas a finales del siglo XVIII. *Fronteras de la Historia*, 10, 305-328.
- Álvarez Junco, J. (2013). Las historias de España. Visiones del pasado y construcciones de identidad. En Fontana, J. y Villares, R. *Historia de España*. Barcelona: Marcial Pons.
- Álvarez Morales, V. (1997). Mestizos y Mestizaje en la Colonia. *Fronteras*, 1, 57- 91.
- Álvarez Tardío, M. (2009). Las posibilidades de la Historia de España. *Cuadernos de pensamiento político FAES*, 22, 243-252.
- Álvarez, Álvarez, C. y Fabián Maroto, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de antropología*, 28 (1), 1-8.
- Arendt, H. (1998). *Los Orígenes del Totalitarismo*, Madrid: Taurus.
- Arnáiz, M. (2007). Revisión de la leyenda negra. Sepúlveda-Las Casas. *Cartaphilus: Revista de investigación y Crítica Estética*, 1, 120-127.
- Arostegui, J., García Sebastián, M., Gatell, C., Palafox. J., y Risques, M. (2009). *Historia de España de Segundo Bachillerato*. Barcelona: Vicens Vives.
- Atxega, N., Fernández Ros, J.M., González Salcedo, J. León Navarro, V. y Ramírez, G. (2016). *Historia de España. Segundo Bachillerato. Serie Descubre*. Madrid: Santillana.
- Bartra, R. (1993). Salvajismo, civilización y modernidad: la etnografía frente al mito. *Alteridades*, 3 (5), 35-50.
- Benavides, O. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34, 118-124.

- Biblioteca Universidad de Alcalá. (2016). *Referencias bibliográficas estilo APA 6ª edición*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco, S y Gómez Gómez, A. (1987). Pueblos de Indios. En Torres Ramírez, B (Ed.). *VII Jornadas de Andalucía y América*. pp. 69-90. Sevilla: Escuela de Estudios Hispano-Americanos de Sevilla.
- Blanco, S. y Gómez Gómez, A. (1987). Pueblos de Indios. En Torres Ramírez, B. (Ed.). *VII Jornadas de Andalucía y América*. pp. 139-150. Sevilla: Escuela de Estudios Hispanoamericanos de Sevilla.
- Braga, G. y Belver, J.L. (2014). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27 (1), 199- 218.
- Büschges, C. (2008). De reinos, virreinos y colonias: las relaciones centro-periferia en la monarquía hispánica y la independencia de Hispanoamérica. *Procesos*, 27, 121- 126.
- Cárdenas, E. (1980). La ética cristiana y la esclavitud de los negros. Elementos históricos para el planteamiento de un problema. *Theologica Xaveriana*, 55, 243-269
- Castillo Caballero, F.J. (2006). La leyenda negra hispanoamericana. *Revista Arbil Anotaciones de pensamiento y crítica*, 90, 1-15.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*, pp. 339- 346. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Céspedes Del Castillo, G. (2009). *América hispánica (1492-1898)*. Madrid: Marcial Pons.
- Charney, P. (1988). El indio urbano: un análisis económico y social de la población india de Lima en 1613. *Histórica*, 12 (1), 5- 33.
- Checa, J. (2012). Leyenda negra y leyenda rosa. En Checa, J (Ed.), *Lecturas del legado español en la Europa ilustrada*, pp. 7-12. Barcelona: Iberoamericana.

- Cledinnen, I. (1995). *Aztecs: An interpretation*. Londres: Cambridge University Press.
- Cuervo Álvarez, B. (2016) La conquista y colonización española de América. *Historia Digital*, 16 (28), 103-149.
- De Miguel Díaz, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.
- Deiros, P. (1992). *Historia del cristianismo en América Latina*. Buenos Aires: Fraternidad Teológica Latinoamericana.
- Elliott, J. (2006). *Imperios del mundo atlántico. España y Gran Bretaña en América (1492-1830)*. Madrid: Editorial Taurus.
- Elliott, J. (2012). España y el mundo transatlántico: pasado y presente. *Cuadernos de pensamiento político FAES*, 36, 43-58.
- Elliott, J. Mundos parecidos, mundos distintos. En Chastagnaret, G. (Dir.). *Mezclado y Sospechoso. Movilidad e identidades, España y América (siglos XVI-XVIII)*. pp. 293- 311. Madrid: Casa de Velázquez.
- Espina, Á. Oro, plata y mercurio, nervios de la Monarquía de España. *Revista de Historia económica*, 19 (3), 507-539.
- Esteva Fabregat, C. (2000). Mestizaje y aculturación. En PEASE, F. (Dir.). *Historia General de América Latina: El Primer contacto y la formación de nuevas sociedades*, pp. 319- 342. Madrid: Trotta.
- Fallas, M.A. (2017). La herencia colonial de América Latina. *Revista Académica de la Universidad de Costa Rica*, 20, 51-60.
- García Carcel, R. (2008). *La leyenda negra*. 2ª Edición. Madrid: Anaya.
- García de Cortázar, F., Donézar, J., Valdeón, J., Valdivieso, M<sup>a</sup>., Fernández Cuadrado, M., y Gamazo, A. *Historia de España de Segundo Bachillerato*. Madrid: Anaya.
- Garrido, Ó. (6 de noviembre, 2006). Santillana, Vicens Vives y Anaya, principales editores favorecidos con la liberalización del precio de los libros de texto. *El Confidencial*. Recuperado de: [https://www.elconfidencial.com/comunicacion/2006-1106/santillanavicens-vives-y-anaya-principales-editores-favorecidos-con-la-liberalizacion-del-precio-de-los-libros-de-texto\\_511636/](https://www.elconfidencial.com/comunicacion/2006-1106/santillanavicens-vives-y-anaya-principales-editores-favorecidos-con-la-liberalizacion-del-precio-de-los-libros-de-texto_511636/)

- Gómez Pellón, E. (2014). On Alternity in Peru: indigenous and mestizo populations. En Mácha, P; Gómez Pellón, E. (Ed.). *Masks of Identity: Representing and Performing Otherness in Latin America*, pp. 15- 35. Cambridge: Cambridge Scholars publishing.
- González González, M<sup>a</sup>. T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 10-31.
- Gussinyer, A. (1994). Congregación indígena y pueblos de indios en las Antillas, 1500-1525. *Boletín americanista*, 44, 73-109.
- Hamilton, E. J. (1975). *Tesoro americano y la revolución de los precios en España, 1501-1650*. Barcelona: Ariel.
- Hernández González, M. (2006). La Sociedad de la América Española. En Amores Carredano, J. (coord.). *Historia de América*. Barcelona: Ariel.
- Hernández Sánchez-Barba, Mario. (1954). La Población Hispanoamericana Y Su Distribución Social En El Siglo XVIII. *Revista de Estudios políticos*, 78, 122- 143.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2007). *Metodología de la investigación*. México: MacGraw-Hill.
- Ibáñez, A. (2018). *La leyenda negra: historia del odio a España. El relato hispanófilo externo e interno*. Córdoba: Almuzara.
- Kagan, R.L. (2018). ¿Por qué la leyenda negra? ¿Por qué ahora? *Cuadernos de Historia Moderna*, 43 (1), 279-283.
- Katzew, I. (2004). *La Pintura de Castas*. México: Turner, 2004.
- Levaggi, A. (2011). República de Indios y República de españoles en los Reinos de Indias. *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos*, 21, 419- 428.
- Lipschutz, A. (1963). *El problema racial en la Conquista de América y el Mestizaje*. Santiago de Chile: Austral.
- López Beltrán, C. (2008). Sangre y temperamento. Pureza y mestizajes en las sociedades de castas americanas». En Gorbach, F, López-Beltrán, C. (Eds.). *Saberes locales: ensayos sobre historia de la ciencia en*

*América Latina*.pp. 289-342. Zamora, Michoacán: El Colegio de Michoacán.

- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Losada, A. (1928). *Introducción a Los Tesoros del Perú*. Madrid: CSIC.
- Lucena, M. (2002). El pasado imperial europeo. Debate y perspectivas. *Debate y Perspectivas*, 2, 219- 224.
- Markam, S. (1987). Pueblos españoles y pueblos de indios en el Reino de Guatemala. *Mesoamérica*, 14, 407- 435.
- Markam, S. D. (1987). Pueblos españoles y pueblos de indios en el Reino de Guatemala. *Mesoamérica*, 14, 407- 427.
- Maroto, J. (2016). *Historia de España Bachillerato*. Barcelona: Casals.
- Martínez Carazo, P.C. (2006). El método de estudio de caso. estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 20, 167- 193.
- Martínez Montiel, L. M. (1992). *Negros en América*. Madrid: Mapfre.
- Menéndez Mendez, M. (2009). El Trato al indio y las Leyes Nuevas: una aproximación a un debate del siglo XVI. *Tiempo y sociedad*, 1, 23- 49.
- Miranda Torres, D. (2010). La imagen exterior de España tal como España la ve. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias de la Información, España.
- Molina, M. (1991). *La leyenda negra*. Madrid: Nerea.
- Molina, M. (2011). La leyenda negra, entre europea y americana. El filón inagotable de Ultramar. *Andalucía en la Historia*, 31, 6-25.
- Molina, M. (2012). La leyenda negra revisitada: la polémica continúa. *Revista Hispanoamericana*, 2, 1-17.
- Morales, F. (1958). *Manual de historia universal, Historia General de América*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Mörner, M. (1974). *Estado, razas y cambio social en Hispanoamérica colonial*. México: Secretaría de educación pública, 1974.
- Muñoz Espejo, F. (2001). Estudio sobre el urbanismo colonial y las fortificaciones hispanoamericanas con relación de los principales

itinerarios culturales de comunicación. En Campesino, J. (Coord.). *Seminario Internacional de ciudades Históricas Iberoamericanas*. pp. 35-57. Toledo: Icomos.

- Musi, A. (2000). *L'Italia dei viceré. Integrazione e resistenza nel sistema imperiale spagnolo*. Cava de' Tirreni: Avagliano Editore.
- Ouweneel, A. y Hoekstra, R. (1998). Las tierras de los pueblos de indios en el altiplano de México. 1560-1920. México: *Cuadernos del CEDLA*, 1, 34-50.
- Pagden, A. (1982). *The Fall of Natural Man: The American Indian and the Origins of Comparative Ethnology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pantoja, A. (2009). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: EOS.
- Pantoja Suárez, T. (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia. *Diálogo Andino*, 27, 59 – 71.
- Perafán Cabrera, A. (2013). Reflexiones en torno a la didáctica de la historia. *Revista Guillermo de Ockham*, 11 (2).
- Pereira, J. C., Álvarez Cotrina, J. J. (2016). *Historia de España. Segundo bachillerato*. Madrid: SM.
- Pérez Vejo, T. (2016). Leyenda negra: las independencias y las nuevas naciones latinoamericanas. En Villaverde, M.J. (coord.), *La Sombra de la leyenda negra*, pp. 451-482. Madrid: Tecnos.
- Pérez, J. (2009). *La leyenda negra*. Madrid: Gadir.
- Pérez, J. (2013). *Comparative Colonialism, the Spanish Black Legend, and Spain's Legacy in the United States: Perspectives on American Latino Heritage and our National Story*. New Mexico: Spanish Colonial Research Center.
- Pérez, J. (2014). *Mitos y tópicos de la historia de España y América*. Madrid: Algaba Ensayo.



- Portocarrero, G. (2013). La Utopía del blanqueamiento y la lucha por el mestizaje. En Grimson, A y Bidaseca, K. (Coor.). *Hegemonía Cultural y Políticas de la Diferencia*. pp. 168-179. Perú: CLACSO.
- Powell, P. (2008a). *Leyenda negra: un invento contra España*. Madrid: Ediciones Altera.
- Powell, P. (2008b). *Tree of hate: propaganda and prejudices affecting United States Relations with the Hispanic World*. México D.F.: Universidad de Nuevo México.
- Prats, J. (2001). Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora. Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Quintanal, J., García, B. (2012). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. Madrid: Editorial CCS.
- Rivera Pagan, L. (2006). Bartolomé de las Casas y la esclavitud africana. *Lupa protestante*, 1, 1-12.
- Roca, E. (2018). *Imperofobia y leyenda negra*. Madrid: Siruela.
- Rodríguez Jiménez, P. (2008). Sangre y mestizaje en la América Hispánica. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 35, 279-310.
- Romero, J. (2018). Lo que no suele discutirse en el debate sobre las Humanidades y la Educación democrática. En Breogan, t., Santisteba, A. y Pagés, J. *Qué està passant al mon. Qué estem ensenyant*. pps. 33-54. Barcelona: UAB.
- Rumeu De Armas, A. (1969). *La política indigenista de Isabel la Católica*. Valladolid: Instituto Isabel la Católica de Historia Eclesiástica.
- Salinero, G. (1999). Aux indes! Motivation et condition des migrations entre l'Espagne et les Indes, XVIe-XVII. Siècles. En MOATTI, C. (ed.) *Le monde de l'itinérance en Méditerranée d l'antiqué a l'e epoque moderne*. pp. 405-435. Roma: École française de Rome, 1999.
- Salinero, Gregorio. (2000). Mobilité et identités dans les etudes de la relation Espagne- Amérique (XVIe-XVIIIe siècles). En Salinero, G (coor.). *Mezclado y sospechoso: movilidad e identidades, España y América (siglos XVI-XVIII)*. pp. 3-22. Madrid. Casa Velázquez.

- Sánchez Díaz, G. (2004). Los manuscritos y las ediciones de la Relación de Michoacán: su impacto historiográfico Tzintzun. *Revista de Estudios Históricos*, 40, 11-50.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en la educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: MacGraw-Hill.
- Sepúlveda, I. (2005). *El sueño de la Madre Patria. Hispanoamericanismo y nacionalismo*. Madrid: Fundación Carolina-Marcial Pons Historia.
- Suárez Romero, M. Á. (2004). La situación jurídica del indio durante la conquista española en América. Una visión de la incipiente doctrina, y legislación de la época tendiente al reconocimiento de derechos humanos. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 242, 229-260.
- Taracena, L. P. (1982). Formas de administración en las sociedades precolombinas y coloniales de América Hispana. *Revista Centroamericana de Administración Pública*, 2, 22-30.
- Uribe, J. (1965). La demografía colonial como proyecto político. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 3, 12-25.
- Ibáñez Guardiola, M.E. y González Arce, J.D. (2006). Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, en la Educación Secundaria Obligatoria. *Educación en el 2000*, 9, 50-54.
- Hernández Cardona, X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- Martínez, N., Valls, R. y Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003 y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 23, 3-35.
- Gómez, C.J, Cózar, R. y Miralles, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), 11- 25.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós

- Merchán, F.J. (2002). El uso del libro de texto en la clase de historia. *Gerónimo de Uztariz*, 17, 79-106.

## **8. FUENTES LEGISLATIVAS**

- Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Decreto 74/2008, de 31 de julio por el que se establece el Currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria.
- Decreto 38/2015, de 22 de mayo, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria.